HORIZONTALIDAD, DIÁLOGO Y RECIPROCIDAD EN LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Myriam Rebeca Pérez Daniel
Stefano Sartorello (Coords.)

HORIZONTALIDAD, DIÁLOGO Y RECIPROCIDAD EN LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Centro de Estudios Sociales y Jurídicos Mispat
Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas
Educación para las Ciencias en Chiapas
Aguascalientes / San Cristóbal de Las Casas / San Luis Potosí
2012

Primera edición, 2012

© Derechos reservados por
Myriam Rebeca Pérez Daniel y Stefano Sartorello

© Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat, A.C.
Colón #443, Barrio de Triana,
C.P. 20240, Aguascalientes, Ags.

© Universidad Autónoma de Chiapas
Boulevard Belisario Domínguez 1081 sin número,
Terán, C. P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

© Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Facultad de Derecho
Álvaro Obregón #64, Col. Centro
C.P. 78000, San Luis Potosí, S.L.P.

© Educación para las Ciencias en Chiapas, A.C.
Felipe Flores 85-A, Barrio de Guadalupe.
C.P. 29230 San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

La impresión de este libro fue financiado por el Consejo de Ciencia y Tecnología
del Estado de Chiapas, a través del Fondo Mixto 2009 destinado al proyecto
"Red de Investigación y Acompañamiento a Jóvenes",
coordinado por la Dra. Myriam Rebeca Pérez Daniel

ISBN 978-607-8062-24-9

Dedicado a la memoria de Horacio Gómez Lara:
colega, amigo y pionero en esta otra forma de hacer investigación.

ÍNDICE

PRÓLOGO
Las metodologías horizontales 11
Myriam Rebeca Pérez Daniel

PRESENTACIÓN
Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural: retos y perspectivas 15
Ma. del Carmen de la Peza

PRIMERA PARTE
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN HORIZONTAL

Los métodos horizontales en antropología. Una referencia al estado de Chiapas 27
Andrés Fábregas Puig

SEGUNDA PARTE
ABATARES DE LA INVESTIGACIÓN HORIZONTAL

La intervención como artefacto de investigación horizontal 35
Sarah Corona Berkin

Enunciación y autoridad: qué significa hablar en los límites de la horizontalidad 45
Mario Rufer

Campo académico y descolonización de las metodologías. Elementos para un análisis de constelaciones en el proceso de investigación 55
Olaf Kaltmeier

TERCERA PARTE
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN HORIZONTAL

Dar y recibir en la investigación. Reflexiones por espacios trans, inter e intraculturales en la investigación "Juchitán, la ciudad de las mujeres: de la vida en el matriarcado". Una retrospección 20 años después 69
Cornelia Giebeler y Marina Meneses

Entre voces: hacia la configuración de una metodología para el estudio y trato de lo intercultural 83
Myriam Rebeca Pérez Daniel

Hacia la construcción de una metodología arraigada intercultural aplicada a la co-teorización de propuestas educativas 97
Stefano Claudio Sartorello

Rompiendo barreras a la equidad: la metodología minga y la co-producción de conocimiento en estudios con mujeres migrantes en suiza 109
Yvonne Riaño

El diálogo y la horizontalidad en la construcción de conocimientos ambientales en Cancuc, Chiapas 123
León Enrique Ávila Romero

La otra educación y los retos de la colaboración académica en Chiapas 129
Horacio Gómez Lara

Problemas cotidianos y lenguaje matemático: oportunidad de diálogo en las matemáticas escolares 141
Julio Cuevas Romo

Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural 153
Kathia Núñez Patiño y Cecilia Alba Villalobos

Constelaciones de saberes: territorios de horizontalidad 159
Agustín Ávila Romero

El derecho a decir el derecho: pluralismo jurídico y horizontalidad 169
Alejandro Rosillo Martínez

PRÓLOGO

Myriam Rebeca Pérez Daniel

Bourdieu y Waquant (1995) señalan que la pertinencia de un objeto de estudio en un campo de saber no recae en la relevancia social o política que tenga éste, sino en el modo en el que se da su construcción, es decir, en el método de pensamiento que lo produjo. Así, el giro metodológico hacia los sujetos, "los otros", en las Ciencias Sociales, no obedece necesariamente al interés político por democratizar el saber, ni tampoco a la vulnerabilidad de ciertos sectores sociales, sino a la construcción de un punto de vista diferente sobre la realidad compartida.

Al explorar lo que aquí denominamos como "metodologías horizontales", se clarifica esa otra vía de construcción de conocimiento creado por la intersección entre sujetos y, por tanto, por la intersección de saberes. Como intersección, el encuentro entre sujetos y saberes implica diálogo. También, implica el inicio de un tipo de sujetos y saberes distintos.

En este sentido, las metodologías horizontales no deben confundirse con las metodologías cualitativas o con las metodologías participativas o con las metodologías colaborativas. Las metodologías horizontales implican una relación de tú a tú entre el investigador y la sociedad, relación que, al fin, produce conocimiento. De este modo, se pone distancia con las metodologías cualitativas, cuya intención es de comprender al sujeto, el "otro", desde su propia voz. Dicha comprensión, al fin, la logra el investigador tomando distancia de lo dicho por los "sujetos". En las metodologías horizontales, la comprensión es mutua y la distancia entre el investigador y los "otros" es parte de lo que ambos analizan.

Estas otras metodologías vislumbran, pues, otro tipo de fenómeno. Dicho fenómeno no sólo posibilita comprender a un "otro", o a sí mismo, sino sobre todo a la naturaleza de su relación y a las potencialidades de su diálogo en el espacio de investigación. La validación del conocimiento no se da desde la distancia de la academia, sino desde el diálogo y la reciprocidad. No supone una relación de colaboración, pues la colaboración implicaría subordinar el trabajo de uno de los miembros de la relación a los intereses del otro, de nuevo, marcando una distancia entre ellos. Tampoco implican la participación de los sujetos en la búsqueda del investigador, pues dicha participación, también, subordina la visión del "otro" al

dominio de quien investiga. Las metodologías horizontales son, ante todo, un diálogo. Un diálogo abierto, incierto y productivo.

Según Taylor y Bogdan (1987), las metodologías cualitativas están inspiradas por el principio humanista de que toda vida es única y valiosa. Así, al estudiar a un grupo en especial, se valida su particularidad. Dicho principio sigue manteniendo una distancia entre el investigador y los sujetos de estudio; a saber, es el investigador el que tiene el poder de evidenciar la valía de los estudiados.

Al insistir en la horizontalidad de estas otras metodologías, se remarca que la relación entre investigadores y sujetos se transforma: ambos son parte del diálogo que construye el saber; un saber centrado en el propio diálogo. Toda distancia existente entre ellos, es parte del saber que se produce. Por tanto, no se naturaliza ni se obvia, sino que se visibiliza y analiza. Se trata, pues, de una forma distinta de concebir el quehacer científico.

Esta forma distinta de investigación acarrea sus propios retos epistemológicos. Por una parte, el reto de encontrar las reflexiones primeras que le dieron origen a esta otra forma de hacer investigación sobre lo social y lo cultural y cómo esas primeras reflexiones marcaron distancia con otros métodos de investigación. También, el reto de definir el tipo de relación establecida entre Sujeto y Objeto de Investigación. ¿Quiénes son los sujetos? ¿Cuál es el Objeto? ¿Quién inicia el diálogo o establece la relación? ¿Quiénes validan el saber producido? ¿Quién habla a través de ese saber y a nombre de quiénes? Por último, el reto de la viabilidad, de la reproducción y de la visibilización de ese saber.

Este texto lo conforman distintas reflexiones que, atendiendo a los tres retos, apenas construyen un bosquejo inicial y general que dilucidará la existencia de esta forma de hacer investigación. No es un manual de investigación. Es apenas un aviso de que otra tradición se está construyendo.

Estas reflexiones aquí recolectadas fueron presentadas en agosto del 2010 el Primer Seminario de ***Metodologías horizontales para la Investigación social y cultural: Retos y Posibilidades***, en donde participaron investigadores de distintas instituciones de México, Alemania y Suiza. Este primer Seminario se realizó como parte de las actividades de la "Red de Investigación y Acompañamiento a Jóvenes Indígenas", financiada por el COCYTECH, a través de la Convocatoria FOMIX 2009.

La "Red de Investigación y Acompañamiento a Jóvenes Indígenas" fue pensada bajo la necesidad de reconciliar el saber científico con los saberes tradicionales, no en un sentido de complementariedad, sino de diálogo. Pensamos que sin ese diálogo, en igualdad de condiciones y en un marco de respeto, las vocaciones científicas en jóvenes indígenas sólo promovería una fractura irreconciliable entre ellos y su comunidad. En cambio, a través del diálogo es posible nutrir ambos tipos de saberes y transformar ambas comunidades: las tradicionales y la científica.

El Primer Seminario de ***Metodologías horizontales para la Investigación social y cultural: Retos y Posibilidades*** tuvo como objetivo principal reunir a distintos especialistas de la investigación social y cultural para discutir distintas propuestas metodológicas que tuvieran como punto de partida la búsqueda de una relación horizontal entre todos los participantes del proceso de investigación, con el fin de descolonizar los procedimientos de producción de conocimiento para democratizarlos, revalorando con ello el saber colectivo. Con ello, se buscaba inspirar nuevas formas de acercar el saber científico con el saber tradicional.

La manera en que pensamos, inicialmente, este Seminario debía reflejar la intención de las propias metodologías de democratizar el saber científico. Por ello, contrario a las tradiciones académicas, cada exposición fue ampliamente discutida en plenaria con el resto de los participantes y los asistentes. No se fijaron respuestas, sino que se agudizaron las preguntas en pro de replantear las tradiciones metodológicas de producción del conocimiento en los estudios sociales y culturales. Producto de esta reflexión colectiva es este bosquejo de una forma distinta de hacer investigación.

Como se señaló anteriormente, los trabajos que aquí se compilan no pretenden instaurar una nueva y única vía de producción de conocimiento alterna, sino más bien apuntes sobre que otras formas de investigación son posibles y que esas otras formas pueden nombrarse, en su conjunto, como Metodologías Horizontales. Lo que se presenta en este texto son, entonces reflexiones hechas desde las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales y desde las experiencias propias de investigación sobre la factibilidad, la posibilidad, la bondad, la dificultad y el reto que representa el pensar en otra forma de producir conocimiento. Otra forma que puede tomar, al fin, diversidad de vías.

Son reflexiones que ponemos a disposición del lector para marcar, al menos, un punto de partida de discusión sobre las formas de generar conocimiento.

Para ello, hemos dividido las reflexiones en tres apartados, pensando precisamente en los tres retos epistémicos antes mencionados: la búsqueda de antecedentes, la reflexión sobre los avatares y las experiencias ya existentes. Se pretende iniciar la discusión. Esperamos lograrlo con este esfuerzo conjunto.

Bibliografía

Bourdieu, P. y Wacquant, L.(1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). I*ntroducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

PRESENTACIÓN

Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural: retos y perspectivas

Ma. del Carmen de la Peza

Antes que nada quiero agradecer a Sarah Corona por haberme invitado en esta ocasión –como en tantas otras a lo largo de muchos años de amistad entrañable– a participar en una nueva experiencia intelectual y por compartir conmigo, con la generosidad de siempre, no solo sus proyectos sino también sus amigos. Quiero agradecer a Rebeca Pérez Daniel, a Stefano Sartorello y a los demás organizadores del seminario por su hospitalidad y por haber hecho posible este encuentro en tan agradables y óptimas condiciones de trabajo. A Francisco Hernández, con quien he tenido el placer de compartir este panel y, sobre todo, el compromiso de comentar lo ocurrido en este seminario los últimos tres días. Y a todos ustedes, ponentes y participantes, les estoy profundamente agradecida por lo que me han enseñado con sus experiencias de investigación y sus reflexiones.

La invitación que nos hizo Sarah Corona a Francisco Hernández y a mí, ya hace algunos meses, fue escuchar activamente y organizar conjuntamente algo más que un resumen de lo dicho por todos ustedes. La demanda quedó plasmada en el programa con el título "Retos y perspectivas" de los métodos de investigación social y cultural pero, como el título del seminario lo indica, no de cualquier tipo de investigación, sino de aquellas comprometidas –ética y políticamente– en la construcción de relaciones horizontales, dialógicas y recíprocas con los "sujetos" de investigación.

Para responder a la demanda fue necesario esclarecer qué entendíamos por retos y perspectivas. Los retos son desafíos, dificultades que hay que superar. Y las perspectivas son horizontes de posibilidad que se abren hacia el futuro. La tarea no es, entonces, repetir lo ya dicho por todos ustedes, sino que, en nuestra condición de espectadores, como dice el dicho popular "viendo los toros desde la barrera", es devolver al grupo nuestro punto de vista con una mirada distanciada, una mirada "crítica" o, como dijo aquí Marina Meneses en el relato de su experiencia de investigación con las mujeres Juchitecas, ver con "la mirada de un

extraño"[1], la de alguien que ha sido ajeno a los procesos de investigación sobre los que se reflexionó. La exigencia enorme es, por un lado, encontrar en sus planteamientos aquello que desde nuestro punto de vista puede representar un obstáculo para alcanzar el objetivo ético-político planteado. Por otro, ofrecer una crítica que en los términos de la demanda sea propositiva, que sirva para encontrar alternativas de trabajo.

I. Como primera reflexión considero indispensable aclarar qué entendemos por investigación y, una vez que lo hayamos hecho, nos preguntemos cuál es la finalidad de la investigación. Como se preguntaba Mario Rufer en su ponencia: "Estudios de subalternidad y crítica poscolonial: aportes teórico metodológicos para pensar en el sur": investigar, ¿para qué? ¿Cuáles son los objetivos de la investigación social y cultural? Si se trata de conocer, ¿conocer qué? ¿A quién? ¿Para qué? Pero sobre todo hacer investigación, ¿para quién? ¿Pagada por quién? ¿Dirigida a quién? ¿Quiénes son los destinatarios –mediatos e inmediatos– de ese saber? ¿Cuál es la utilidad de dichos saberes? ¿Cuáles son las diferencias entre los distintos modos de conocimiento? ¿Cuál es el lugar de los saberes? ¿Hacia dónde queremos orientar nuestro quehacer como investigadores? ¿Qué significa ser investigador social? ¿Cuál es su capacidad heurística para la comprensión de nuestra realidad socio histórica? ¿Cómo pueden contribuir a la construcción de un mundo más habitable, más justo, más equitativo, menos excluyente y mejor para todos? Necesidad, esta última, que quedó de manifiesto en las estadísticas con las que iniciaron Agustín Ávila en su ponencia "La sociología de las ausencias" y Sofía Mendoza en su trabajo "Más allá del vínculo panóptico: la reflexividad multidimensional hacia el diálogo".

La respuesta a estas preguntas es sin duda política. Se me ocurre que para responderlas se podrían revisitar y re-trabajar las nociones de hegemonía e intelectual orgánico de Antonio Gramsci y las nociones de verdad y *epísteme* de Michel Foucault. Nociones que podrían ser útiles para pensar, crítica y políticamente, primero en la jerarquía y la función de los saberes en las formaciones sociales particulares en las que estamos inscritos socio históricamente, y segundo, sobre nuestro lugar como intelectuales y como maestros e investigadores.

Ser investigador, tener el oficio de investigar, significa entre otras cosas producir un cierto tipo de discurso. ¿En qué consiste el oficio de hacer investigación

1 Nombre que le dio al proceso de distanciamiento de su comunidad cuando se fue a estudiar a la UNAM en la Ciudad de México

en ciencias sociales? ¿Qué destrezas, qué modos de hacer requiere? A diferencia de otros tipos de discurso, el discurso académico tiene sus propias reglas y establece de una manera particular un compromiso con la "verdad" y la "objetividad". Sin embargo, el discurso científico no es la única forma de aproximación a la realidad ya que la religión, la literatura y los relatos orales de las comunidades también intentan explicar el mundo con sus propios modos de acercamiento, como nos lo mostraron la Conferencia Inaugural de Andrés Fábregas y el trabajo de León Enrique Ávila, titulado "El diálogo y la horizontalidad en la construcción de conocimientos ambientales en Cancuc, Chiapas".

El discurso académico se basa en las reglas de la lógica formal y en determinados procedimientos de validación que deben ser sometidos a la crítica de la comunidad académica. El oficio de investigar ocupa un lugar específico en la división social del trabajo, en la jerarquía de los oficios. Dicho orden jerárquico "muestra quién puede tomar parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los que se ejerce dicha actividad". Así, pues, tener tal o cual "ocupación" define las competencias o incompetencias con respecto a lo común. Esto define el hecho de ser o no visible en un espacio común, estar dotado de una palabra común, etc. (Rancière, 2002: 3). La sociedad abre lugares de enunciación para sujetos (investigadores), lugares sociales que permiten/obligan a decir; es decir, que el acto de enunciación está sometido a reglas especificas de enunciación académica.

El discurso científico (de las ciencias sociales) es un sistema normativo constituido por reglas. Las reglas del discurso científico son convencionales, socialmente establecidas, y por lo tanto no son necesarias, ni universales. Se encuentran en disputa, en el ámbito de comunidades académicas unidas/divididas por acuerdos y desacuerdos. Como dice Roland Barthes (1982), el lenguaje –en este caso el lenguaje científico– es fascista porque nos obliga a decir pero también es la condición para decir y el reto de los intelectuales es hacerle trampas al lenguaje y abrir nuevos espacios del decir.

Entonces estamos aquí para definir y analizar críticamente lo que entendemos por hacer investigación. Para dialogar entre nosotros como miembros de nuestras comunidades académicas institucionales y también como parte de la comunidad académica más amplia a nivel nacional e internacional. ¿Cómo podemos definir nuestra responsabilidad intelectual y política como académicos?

Foucault (2004), en el texto *Discurso y verdad en la antigua Grecia*, analiza el problema de la verdad desde dos puntos de vista distintos: como enunciado y como acto de enunciación. Como enunciado verdadero, aquel que habla de la realidad, y como acto de decir la verdad.

En relación con el primer aspecto, para Foucault problematizar la realidad (ya sean comportamientos, fenómenos, procesos) es intentar una explicación para cada situación concreta. La explicación propuesta no está dada por el hecho mismo pero tampoco es un invento, algo ficticio. Es una explicación que da alguien –desde un punto de vista particular– a algo que es real. En ese sentido el proceso de problematización es un cierto tipo de creación en la cual se establece una relación –original, específica y singular– entre realidad y pensamiento. En ese sentido la realidad no se "descubre", se construye, se problematiza, se piensa desde un lugar, como nos lo hizo ver Olaf Kaltmeier en la ponencia "El subalterno omnipresente: la construcción de poder y saber en el análisis de constelaciones".

En relación con el segundo aspecto, Foucault considera que el pensamiento crítico es siempre de alguien. Foucault dirige su atención al sujeto que enuncia, en este caso el investigador, como alguien comprometido con la verdad, alguien que se compromete a "decir la verdad", a hablar de lo que ve, de lo que piensa. No se trata de producir "la verdad" universal, única e indiscutible, como discurso de poder que se impone a los otros, ocultando sus condiciones sociohistóricas de enunciación, negando su propia condición contingente. Para explicar el acto de decir la verdad como acto de enunciación Foucault se remite al compromiso de Sócrates de hablar libremente y sin temor, compromiso que involucra tanto a la persona que es capaz de decir la verdad, como a la necesidad personal y cívica de decirla. En ese sentido, el compromiso del investigador con la verdad es a la vez ético y político. El investigador está comprometido con la verdad más allá del riesgo que represente.

El compromiso consigo mismo y con la comunidad de "decir la verdad" significa ser riguroso, consistente, coherente y auto crítico. El compromiso con la verdad es un pacto ético-político con el otro –el sujeto investigado y la comunidad académica–, un pacto de inteligibilidad. Es decir, un compromiso de diálogo entre los saberes de los investigadores y los saberes de las comunidades. El pacto de inteligibilidad significa abrirse a la experiencia y a los saberes comunitarios que confrontan al saber científico. Cuestiones de las que nos hablaron tanto Andrés Fábregas en sus largas conversaciones con Don Francisco Maya –campesino del

pueblo de Chalco, aurero de profesión–, como Sarah Corona (2007) y Rebeca Pérez Daniel en su trabajo con la comunidad wixárika en Jalisco y Nayarit, Cornelia Giebeler y Marina Meneses en su trabajo con mujeres Juchitecas en Oaxaca (Bennholdt-Thomsen 1997), y León Ávila en su diálogo con las comunidades del municipio de San Juan Cancuc, en Chiapas.

El pensamiento crítico no sólo requiere de autonomía y libertad para poder pensar por sí mismo, exige también la capacidad de ponerse en el lugar del otro –los sujetos investigados y los otros investigadores– para incluir el mayor número de puntos de vista y poner en juego todas las miradas posibles. Requiere, por lo tanto, confrontación con la realidad, con la comunidad académica presente y ausente, con las comunidades investigadas y con la sociedad en su conjunto. Un ejemplo paradigmático de cómo se produce el conocimiento colectivo es el diálogo y la confrontación entre las feministas blancas y negras (como las feministas africanas se nombran a sí mismas cuando se confrontan con las feministas europeas) en el campo de los estudios de género presentado por Elisabeth Tuider en su ponencia: "Investigación interseccional. Una genealogía feminista".

II. Los temas de investigación desarrollados por los distintos ponentes se refieren a dos grandes tipos de investigación, distintas por su carácter e implicaciones en relación con la exigencia de horizontalidad, dialogicidad y reciprocidad: 1) la investigación educativa y 2) la investigación socio-cultural.

En relación con la investigación educativa en contextos de interculturalidad, los trabajos de Horacio Gómez Lara, "La otra educación y los retos de la colaboración académica", Katia Núñez y Cecilia Patiño, "Estilos de aprendizaje en contextos de diversidad cultural", Stefano Sartorello, "Hacia la construcción de una metodología arraigada intercultural aplicada a la co-teorización de propuestas educativas", Julio Cuevas, "Problemas cotidianos y lenguaje matemático: oportunidad de diálogo en las matemáticas escolares", y Alejandra García Franco, "Enseñar ciencia en la montaña de Guerrero", demostraron que los sujetos involucrados en procesos educativos son múltiples:

- la institución escolar
- los maestros
- los alumnos
- los padres de familia
- la comunidad
- las ONG

- el estado (la Secretaría de Educación Pública, los políticos comunitarios, estatales y federales, etc.)

¿Qué quiere decir reciprocidad, diálogo, horizontalidad en un proceso educativo comprometido con la interculturalidad? Las demandas de horizontalidad, dialogicidad y reciprocidad tienen sin duda significados distintos en las relaciones entre maestros y alumnos, maestros e institución, maestros y SEP, maestros y comunidades y así sucesivamente. La ponencia "Dar y recibir en la investigación" de Cornelia Giebeler y Marina Meneses nos ayuda a pensar e identificar los distintos lugares de enunciación y quién es/son/somos yo, tú, ellos, nosotros, los otros, en los distintos tipos de relación en los estudios interculturales. Todos estos lugares significan emplazamientos y desplazamientos estratégicos que son necesarios tener en cuenta.

Políticamente creo que es pertinente las siguientes preguntas: ¿Es posible y recomendable una relación horizontal entre maestros y alumnos? ¿Cuál es la responsabilidad de los maestros? ¿Cuál es la de los alumnos? ¿En qué sentido se puede hablar de horizontalidad? ¿Con qué alcances? ¿Qué saberes aportan los maestros? ¿Cuáles los alumnos? ¿Cuál es el enfoque del proceso de comunicación pedagógica? ¿Cuál es el compromiso de cada uno de los actores con los otros? ¿En qué se distingue la relación pedagógica de la relación entre escuela y padres de familia, entre escuela y comunidad, entre escuela y estado? ¿Cuál es el lugar de la escuela en el proceso civilizatorio? ¿Cómo contestarlo, sustraerse a él, resistirlo? ¿Cómo actuar políticamente en los intersticios del poder estatal?

¿Qué significa reciprocidad? ¿Entre quiénes? La propuesta de educación intercultural, ¿abarca a la nación en su conjunto o se reduce a señalar a aquellos a quienes el estado define como "totalmente otros" y con esto los excluye de la nación? ¿Cómo alcanzar la reciprocidad? ¿No será que todos los textos y programas educativos deberían ser interculturales? ¿Qué lugar tiene la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en plural en los programas educativos? ¿Cómo se transformaría la educación con la inclusión de todas las lenguas (al menos 63) como lenguas de la nación? Este tema de alguna manera fue planteado por el maestro Elías Pérez Pérez en sus intervenciones como público participante. ¿Cómo alcanzar formas de traducción entre culturas? ¿Entre cuáles? ¿Cuántas? Así lo planteó Sarah Corona, en su ponencia "La intervención como artefacto en la investigación horizontal", en la que reseña su propia experiencia en la elaboración del libro *Entre-voces. Fragmentos de educación entrecultural.*

¿Qué significa un discurso no autoritario? Sin duda las preguntas de Rebeca Pérez Daniel en su ponencia "Entre voces: hacia la configuración de una metodología para el estudio y trato de lo intercultural", son pertinentes: ¿hay que llegar a la expresión de una sola voz consensuada o expresar voces múltiples? En el último caso ¿cómo incluirlas? ¿Qué significa enunciar individual o colectivamente? Se trata de alcanzar consensos o de dejar claro cuáles son los temas de discusión, los aspectos que causan polémica, la diversidad de los puntos de vista. Todos conocemos las barbaridades que se han hecho en nombre del "pueblo" como una sola voz. Por eso es importante preguntarnos: ¿quiénes somos "la comunidad" y cómo podemos vivir juntos en medio de acuerdos y desacuerdos?

III. En relación con las investigaciones en Ciencias sociales y humanas las demandas de reciprocidad, dialogicidad y horizontalidad tampoco tienen carácter homogéneo. En las ponencias se plantearon interrogantes en torno a cómo se construye al otro; si éste está presente en un diálogo directo, inmediato –como en el caso de la antropología, la psicología o la comunicación– o es un sujeto ausente, un sujeto "del pasado" –como en el caso de la historia–, un sujeto representado o descubierto a través de sus rastros, discursos, pero sobre todo silencios. Planteos que se presentaron en forma categórica por Christian Büschges en su trabajo "La ciudadanía en América Latina: sobre formas de ciudadanía en el siglo XIX. Enfoques metodológicos y perspectivas de investigación", cuando preguntaba: ¿Cómo se establecen relaciones de reciprocidad, dialogicidad y horizontalidad con sujetos del pasado, ya muertos? ¿Qué sentido tiene la reconstrucción y búsqueda de las voces de los sujetos silenciadas por los archivos del poder? ¿Cómo interviene la reconstrucción de las voces silenciadas de los subalternos en nuestras concepciones del presente?

¿Quién es ese sujeto que hemos llamado, clasificado, como subalterno? El relato de Mario Rufer de su experiencia de campo con Don Efrén nos confronta a todos como lo confrontó a él. ¿Hablar de "sub-alterno" no es valorar al sujeto más que simplemente describirlo? ¿El subalterno se ve y se vive como subalterno?, ¿cómo querría ser nombrado? ¿No sería necesario empezar deconstruyendo la noción de subalterno? El papel del intelectual, diría Rufer citando a Spivak, no es hablar "por" el otro, sino "sobre" el otro, dejando claro el lugar desde dónde se mira y el modo cómo se construye a ese otro. Producir un discurso polifónico que incluya el mayor número de voces en diálogo. Confrontación que en la propia

escritura deconstruya el discurso universal que borra sus condiciones de enunciación.

Un tipo de escritura polifónica sería ya un aporte significativo por sus implicaciones políticas. El trabajo académico horizontal y recíproco conlleva la transformación pragmática de las relaciones entre investigador e investigado. Una investigación horizontal y recíproca significa cambiar el modo mismo de hacer investigación, transformar las relaciones de poder y de exclusión entre investigador, institución académica e investigados. Como nos mostró Yvonne Riaño, con su trabajo "Co-producción de conocimiento y relaciones recíprocas en la investigación con latinoamericanas que han migrado a Suiza: retos y posibilidades de la metodología MINGA"[2], el ejercicio reflexivo conjunto entre investigadora e investigadas en el espacio mismo de la universidad y la reflexión de sus condiciones de existencia contribuyó al empoderamiento de las mujeres y produjo cambios significativos en sus vidas.

En relación con la inclusión de las distintas miradas sobre el mundo desde las perspectivas del norte y del sur, la pregunta quedó planteada en las ponencias de Agustín Ávila y León Ávila, mencionadas anteriormente. El pensamiento no es atópico, el discurso está situado. Un ejemplo empírico concreto se vio en el relato de la experiencia de Sofía Mendoza, en su trabajo de campo sobre los significados del agua en Mesa Colorada, municipio de Zapopan, Jalisco, y de Horacio Gómez Lara sobre las investigaciones realizadas por estudiantes de licenciatura y posgrado respecto a la educación en los municipios autónomos en Chiapas. El pensamiento se produce desde un lugar, un lugar desde el cual la realidad se mira. ¿Cómo hacer visible nuestro pensamiento y confrontarlo con otras miradas? Como propuso el maestro Elías Pérez Pérez[3], en su intervención al señalar que "la traducción de los resultados de investigación a las lenguas de las comunidades investigadas", es necesaria para alcanzar igualdad, horizontalidad y reciprocidad. También sería importante impulsar una política de traducción no sólo de los saberes producidos desde el norte a las lenguas del sur, sino también traducir los saberes producidos en el sur a las lenguas del norte. Ese sería un compromiso de reciprocidad. Un compromiso político de traducción no de ventriloquía, como nos hizo notar Mario Rufer en sus reflexiones. La dialogicidad en el método de

2 Nombre que se da en la cultura popular colombiana al trabajo colectivo.

3 Profesor investigador de la UPN, Maya Tzotzil, profesor de su lengua. Público participante en el seminario.

aproximación no basta, también debería expresarse en la escritura, en la comunicación de los resultados, estos serían algunos caminos para alcanzar la horizontalidad y reciprocidad. Por su parte, Alejandro Rosillo nos presenta las consecuencias que la horizontalidad tienen en el ámbito jurídico, a través de un cambio de paradigma: del monismo jurídico al pluralismo jurídico.

¿Cómo pasar de la tolerancia que descalifica al otro –hasta que no lo tolera más y lo mata, como lo ha expuesto Žižek (1998) en su crítica al multiculturalismo estadounidense–, a darle su lugar, a la otra cultura y establecer con ellos un diálogo, una confrontación de ideas y alcanzar la transformación por el contacto dejándose afectar –construir vínculos de afecto, de amistad– en condiciones de igualdad con el otro? ¿Es posible establecer un diálogo horizontal y recíproco –entre académicos y sujetos de estudio– con perspectivas diferentes, confrontar ideas y encontrar alternativas para una mejor comprensión de la realidad social que contribuyan a la convivencia entre culturas diversas?

Para conocer otras culturas y la nuestra propia, el dialogo y la confrontación son indispensables. Como señal Bajtin (1982), una cultura sólo se conoce y se reconoce a sí misma en las preguntas que le plantea otra cultura. El diálogo entre culturas y la creación que estimula es un horizonte necesario para superar los imperialismos cultural y económico. Esta es mi lectura y la pongo a su consideración. Cada uno de ustedes tendrá una lectura propia de lo que ha ocurrido entre nosotros estos días.

Bibliografía

Bajtin, Mijail (1979). *Estética de la Creación verbal.* Siglo XXI Editores. 1982. México.

Barthes, Roland (1978). "La lección inaugural" en *El placer del texto y la Lección Inaugural.* Siglo XXI editores. 1982. México.

Bennholdt-Thomsen, Veronika (1997). *Juchitán la ciudad de las Mujeres.* Instituto Oaxaqueño de las Culturas Fondo Estatal para la cultura y las Artes, México.

Corona, Sarah y otras voces (2007). *Entre voces… Fragmentos de educación entrecultural.* Universidad de Guadalajara. Guadalajara.

Foucault, Michel (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia.* Paidós, Barcelona.

Jameson, Fredric y Žižek, Slavoj (1998). *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo.* Paidós, Buenos Aires.

Rancière, Jacques (2010). "La división de lo sensible. Estética y política" (Traducción: Antonio Fernández Lera) mesetas.net 2002 consultado en Internet http://mesetas.net/?q=node/5 24 de agosto de 2010.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN HORIZONTAL

LOS MÉTODOS HORIZONTALES EN ANTROPOLOGÍA
Una referencia al Estado de Chiapas

Andrés Fábregas Puig

Lo que actualmente nombramos "métodos horizontales" de investigación en Ciencias Sociales es lo que los antropólogos han venido desarrollando bajo diferentes denominaciones, como investigación participativa, investigación-acción, etnografía. Los antropólogos, enmarcados en sus disciplinas concretas, como la antropología cultural, la antropología social o la propia etnohistoria, han desarrollado una relación particular con quienes los acompañan en el proceso de investigación, personas a las que durante un largo tiempo se consideró como "informantes". Uno de los recuerdos que con mayor intensidad conservo, es la discusión de este término que Guillermo Bonfil propuso allá por los años de 1965-1966. Nos encontrábamos en la región de Chalco-Amecameca-Cuauhtla, al pie de los volcanes Iztaccíhuatl y Popocatépetl, analizando los patrones de asentamiento regionales. Bonfil además de mi maestro fungía como mi jefe, pues en ese entonces era yo su ayudante de investigación. En esos andares, nos encontramos con Don Francisco Maya, uno de los aureros mayores de la región, es decir, uno de los hombres que "trabajaban con el tiempo" –como ellos decían– líder de la congregación que subía todos los años, el 3 de mayo, a la Cueva de Alcaleca, en los lomos del Iztaccíhuatl, a solicitar el inicio de las lluvias que permitieran la siembra de las milpas. La experiencia con este personaje se fue profundizando a grado tal, que Guillermo Bonfil abandonó su inicial interés en los patrones de asentamiento para dedicarse al estudio de los "aureros" o "los que trabajan con el tiempo". Don Francisco Maya se convirtió en un personaje central para Guillermo Bonfil y uno de los que influyó en él para ir pergeñando su concepto del "México Profundo", título de su libro más famoso y difundido. Más aún, las conversaciones con Don Francisco Maya cambiaron el interés inicial de Bonfil en los patrones de asentamiento por el estudio de la cosmovisión de los campesinos de origen nahua que viven en la región mencionada, señoreada por la altivez de los Volcanes. En ese momento se establece, en este caso que describo, un diálogo entre personas con bagajes culturales diferentes y con condiciones personales distintas. Guillermo Bonfil era un antropólogo formado en la Escuela Nacional de Antropología e

Historia bajo los cánones de métodos consagrados por la tradición occidental de la disciplina. Don Francisco Maya era un sabio, invocador de la lluvia y médico, de orígenes nahuas, campesino y aurero. El dialogo que Bonfil estableció con este personaje fue horizontal. Con ello quiero describir la actitud de un antropólogo que se sitúo como aprendiz de otra cultura y no como alguien que desde un plano vertical, sencillamente extrae información que después procesará para escribir un texto sobre la concepción del mundo de su informante.

En el caso que describo, Bonfil reconoció en Don Francisco Maya a un interlocutor que contribuyó a crear conocimiento acerca de una cosmovisión que forma parte de la variedad cultural del país. Un aspecto que me parece de resaltar es el hecho de que las conversaciones con este personaje determinaron incluso el cambio de orientación temática del antropólogo y la adopción de un tema que resultó más interesante y que con posterioridad dio lugar a la precisión de la teoría del control cultural elaborada por Guillermo Bonfil y que está en la base de su libro *México Profundo.* En el texto que escribió Bonfil acerca de los aureros, agradece a Don Francisco Maya su contribución a la investigación. Además, en el desarrollo del texto, queda claro que Don Francisco Maya ocupa un lugar preponderante en el proceso de investigación, como pensador, y no como un sencillo informante.

Existe otro ejemplo importante de comentar. Es el caso del antropólogo purépecha Pablo Velázquez que presentó su examen profesional en la ENAH allá por el año de 1950. El caso es que Pablo Velázquez fue un antropólogo estudiando su propio mundo cultural, es decir, tratando de comprenderse así mismo. Al momento de presentar su examen la ENAH vivía la impronta de una antropología estructural-funcional por un lado, que veía a las culturas distintas a las de tradición occidental, como visiones pre-científicas de la realidad. El marxismo que por otro lado se enseñaba en la escuela, también coincidía con esa visión. Por ello -dicen quienes presenciaron aquel examen- que el jurado se quedó perplejo cuando Pablo Velázquez describió la cosmovisión de su pueblo, su propia cosmovisión, como un punto de vista válido. Más sorprendidos se mostraron los antropólogos que examinaban a Velázquez al momento en que este daba por ciertas las explicaciones de los médicos tradicionales purépechas. La expectativa que se levantó por saber qué decidiría el jurado no se ha vuelto a repetir en la ENAH. Después de una larga deliberación, el jurado aprobó a Pablo Velázquez y autorizó que se

le extendiera el título de antropólogo. Este caso es importante de comentar de nuevo en nuestro tiempo de interculturalidad. El diálogo que se estableció entre el antropólogo purépecha y el jurado de antropólogos creó una situación de interculturalidad en la que ambas partes del conversatorio se sitúan en planos iguales. Es de notarse que los antropólogos del jurado entendieron a cabalidad la situación y aprobaron al examinado porque demostró conocer su cultura y transmitir ese conocimiento. Fue un diálogo cultural horizontal.

El Estado de Chiapas, como se sabe, ha sido un "territorio antropológico" desde hace un buen tiempo. Por estas tierras han pasado cientos de antropólogos de diferentes nacionalidades además de los mexicanos. En Chiapas se fundó el primer Centro Coordinador Indigenista, en la ciudad de San Cristóbal, precisamente en el lugar conocido como "la Cabaña". En ese lugar han trabajado generaciones de antropólogos, desde los indigenistas, con Alfonso Caso al frente, hasta antropólogos de diferentes procedencias que fueron acogidos en la cabaña. Las universidades de Harvard y de Chicago se establecieron en Chiapas con sendos proyectos de investigación cuyos resultados publicados conforman una abultada bibliografía. En ese transcurrir de los antropólogos en Chiapas, existen ejemplos de variadas actitudes. Comentaré algunos que destacan por la importancia que revisten.

Hacia 1953, la antropóloga cubana Calixta Guiteras Holmes, se radicó en San Pedro Chenalhó. Su objetivo era estudiar la visión del mundo de los tsotsiles, tema que surgió en conversaciones con su maestro, el antropólogo de la Universidad de Chicago, Robert Redfield que trabajó en Yucatán en donde afinó la tesis del contínuum folk-urbano. Calixta Guiteras había estado en Chenalhó hacia 1944, año en que era Presidente Municipal Manuel Arias Sojom, padre del Dr. Jacinto Arias Pérez, distinguido antropólogo tsotsil. La antropóloga cubana se instaló en Chenalhó aprovechando la amistad con Manuel Arias Sojom y procedió a llevar a cabo su investigación. Es cierto que Calixta Guiteras habló con casi toda la población de Chenalhó, en particular con las mujeres, pero con quien realmente armó su investigación fue con Manuel Arias Sojom. A lo largo del libro, Guiteras se referirá a sus "informantes", a como la aceptaron, incluso, a como la estimularon para escribir las conversaciones. Ese era el lenguaje y la concepción de la época. El antropólogo trabaja con informantes porque sus métodos le auxiliaran a crear un conocimiento oculto incluso a quienes lo portan. Sin embargo, hay en

Guiteras un atisbo de la importancia de una actitud que concibe a las personas con quienes se conversa no como informantes sino más allá, como interlocutores o incluso, como instructores en los aspectos de una cultura que no es la propia del antropólogo. En efecto, Calixta Guiteras dice literalmente que ella cumplió el papel de amanuense saldando un compromiso con los habitantes de Chenalhó que, ante los cambios que se sucedían, preveían que su propia visión del mundo se perdería en la vorágine del cambio. Guiteras procedió a una descripción completa de Chenalhó para situar su conversación con los habitantes, pero, sobre todo, su interlocución con Manuel Arias Sojom. Este desarrolló un método que un lector atento descubre leyendo el texto de Calixta Guiteras. Introdujo a la antropóloga a un mundo extraño para ella a través de guiarla con una conversación ordenada que fue describiendo la cosmovisión tsotsil desde los elementos más sencillo hasta alcanzar la complejidad mayor que contiene el relato. En ocasiones, es notorio que no es la antropóloga la que escoge las preguntas sino el propio Manuel Arias el que descubre el tema y marca la pauta de cómo abordarlo en la descripción. El texto de Guiteras lleva al lector de la mano por un mundo de pensamiento que revela en toda su complejidad y riqueza. Un mundo que es el resultado de la práctica milenaria del cultivo del maíz y de la vida en los contextos rurales del territorio tsotsil. El resultado de esta larga conversación fue publicado en forma de un libro que lleva por título "Los peligros del alma. Visión del mundo de un tzotzil". La primera edición de este sorprendente libro se publicó en inglés en 1961. En 1965, el Fondo de Cultura Económica publicó la traducción impecable de Carlo Antonio Castro, que dio a conocer el libro de Calixta Guiteras al público lector en castellano. Leer este libro es penetrar en el mundo fascinante del diálogo intercultural porque además Calixta Guiteras lo transcribe tal como se dio. Podemos leer la conversación y observar su dinámica. La antropóloga se sitúa en plan de aprender para estar en capacidad de transmitir el conocimiento tsotsil del mundo a la tradición de Occidente.

Otro caso interesante es el de la antropóloga argentina Esther Hermitte que vivió en Pinola, en Villa las Rosas, por los años de 1959 a 1961. Hermitte venía con la Universidad de Chicago y estaba redactando su tesis doctoral. Fue la primera antropóloga nacida en Argentina. En este caso, su interés radicaba en entender y explicar cómo se lograba el control social y la operación de varios códigos de conducta en los habitantes de Pinola. Al igual que Calixta Guiteras en Chenalhó,

Esther Hermitte conversó ampliamente con la gente, situándose en un plano de igualdad con ellos. Llegó a Pinola a aprehender un mundo cultural para explicarlo. El resultado se expone en un libro titulado "Poder sobrenatural y control social" que fue ampliamente reconocido como una obra magistral. Pero es en su *Diario de Campo* –que no fue preparado por su autora para publicación– en donde es posible adentrarse en el método seguido por Hermitte y el respeto que tuvo por comprender las claves de una cultura que no es la nuestra, es a través de una actitud que no presupone nada, que no prejuicia nada. Esther Hermitte conversó y vivió con la gente de Pinola tratando de aprender y de entender. Su *Diario de Campo* que editamos en la Universidad Intercultural de Chiapas junto con el Centro de Antropología Social de Argentina, es un ejemplo de una conversación intercultural y de investigación horizontal en la antropología que se ha hecho en Chiapas.

Finalmente comentaré el libro de Ricardo Pozas Arciniega, "Juan Pérez Jolote", situado entre la antropología y la literatura. Pozas fue uno de los antropólogos mexicanos más importantes del siglo pasado. Fue el primer antropólogo que estudió a fondo a San Juan Chamula y dio a conocer la complejidad de este pueblo tsotsil. Su libro "Chamula. Un pueblo indio de Los Altos de Chiapas" es un clásico no sólo de la antropología en Chiapas sino nacional. Al escribir además "Juan Pérez Jolote", Pozas enseñó otra vía para comprender otra cultura: el uso de la literatura. El libro de Pozas es un texto intercultural, logrado a través de largas conversaciones con el personaje del libro, que se mueve entre la realidad y la ficción. Lo que no dijo Pozas como antropólogo, con el lenguaje de esa disciplina, lo dijo como escritor, con la disciplina de la palabra bien escrita. El libro de Pozas se adentra en los procesos de aculturación y de choque cultural que experimenta un personaje que ha nacido fuera de los contextos de la cultura occidental, en este caso, un tsotsil de San Juan Chamula, describiendo el difícil camino de una persona en esa situación, más, si se tiene en cuenta la ignorancia que sobre su mundo exhibe la sociedad. La lectura de "Juan Pérez Jolote" nos advierte acerca de la urgencia que en un país de las características de México, reviste el mutuo entendimiento entre los mundos culturales que lo componen y el papel que para facilitar ese aspecto tiene la investigación intercultural.

Los ejemplos que he comentado con la brevedad que aconseja la ocasión, me parece que admiten la concepción de investigaciones horizontales en antropología. La lección que nos queda es que no se entenderá un mundo diferente

al nuestro sino lo examinamos como aprendices, con el ánimo de ser enseñados y de elaborar la explicación desde esas perspectivas. El estudioso de un mundo cultural, incluyendo al propio, debe situar a los personajes con los que conversa como interlocutores y no como simples receptores de preguntas, que responden mecánicamente sin pensar en lo que dicen. Justo la fascinación por el diálogo intercultural es aprender cómo es el mundo. Y cuando ese mundo forma parte de nuestro propio país, el interés se acrecienta y la importancia de lo que hacemos resalta aún más.

ABATARES DE LA INVESTIGACIÓN HORIZONTAL

LA INTERVENCIÓN COMO *ARTEFACTO* DE INVESTIGACIÓN HORIZONTAL

Sarah Corona Berkin

Tres grupos de preocupaciones guían mi propuesta: La autonomía de la propia mirada, el horizonte político de la interculturalidad y el rigor académico en la producción de una investigación distinta. Considero que en estas inquietudes se manifiesta claramente una cuestión clave de la metodología: el acto de la intervención.

Las tres inquietudes no son simétricas, ya que las primeras dos, la autonomía y el horizonte político de la convivencia entre los distintos, se relacionan íntimamente. Con relación al rigor académico, hablaré en este trabajo de "artefacto" de investigación y no de método, con el fin de delimitar mi posición, ya que al alejarse de las reglas metodológicas legitimadas por la academia y del pensamiento eurocéntrico, estos *artefactos* buscan intervenir en un "tercer espacio", un espacio híbrido, mestizo, donde se aprende de forma distinta, de uno mismo y del otro.

Muy brevemente mencionaré lo que no pretende este trabajo y posteriormente intentaré aproximarme a lo que sí se busca. Finalmente expongo algunos resultados de la aplicación de dichos artefactos.

I. Frente a la intervención como violencia, la intervención como conflicto fundador.

Por intervención entiendo la acción de toda investigación al irrumpir en un universo normado. La violencia que sufren las comunidades que tienen una historia, unas prácticas cotidianas y rituales propios al ser "intervenidos" por la investigación parece requerir de una justificación ética por parte de los investigadores y sus instituciones. Esta justificación se construye sobre la supuesta demanda, no siempre real, por parte de las comunidades. Yo discutiré la "demanda" y la violencia misma de la intervención, argumentando que la demanda y la intervención son las condiciones para crear lazos de reciprocidad y horizontalidad.

No me intereso por desarrollar una discusión frente a "la ansiedad al método" (Devereux, 1997), si bien reconozco que Devereux explicita una temática fundamental en las ciencias sociales: descubre en la subjetividad del investigador el miedo a enfrentarse al otro. Me preocupa esta ansiedad menos cuando genera miedo y reflexividad individual y más bien cuando construye narraciones que

legitiman la intervención investigativa en comunidades y naciones. También me interesa esta ansiedad en su aspecto creativo y detonador de *artefactos* para aproximarse a la investigación horizontal.

De esta manera podrá decirse que la ansiedad provoca en el investigador (y en las instituciones) la necesidad de adherirse a una demanda (cierta o inventada). Esta estrategia tiene un peso importante en la negación del hecho de intervenir. Por lo menos distingo dos tipos de intervención y demanda. Muchos estudios colaborativos se justifican con las solicitudes de las comunidades en torno a necesidades de educación, salud, contaminación, desarrollo económico y otras. La "demanda", para éstos, pareciera mitigar la violencia de la intervención.

Sin embargo, la demanda como encubridora de la intervención, genera jerarquía en las relaciones: uno sabe, el otro no sabe. Aún en las investigaciones en que se exploran "resultados conjuntos", el mismo punto de partida (la demanda) aniquila ya la autonomía y la igualdad de los actores.

Existen otro tipo de estudios académicos donde no hay una demanda explícita y el investigador tiene problema para explicar éticamente su acción. En estos casos los cuadros, tablas, interpretaciones y soluciones a los problemas observados cumplen así con una demanda virtual. Aunque ahora muchos antropólogos y científicos sociales son cuidadosos durante su trabajo de campo, la investigación sólo ratifica la asimetría de la intervención. En este tipo de intervención y demanda no explícita, las categorías, las identidades de los participantes, el destino mismo de la intervención ya están integrados a los mecanismos oficiales que definen la situación "científica". El hecho mismo de construir un objeto de estudio considerado "correcto" en una teoría correcta, delimita y excluye lo que no está contemplado por ella. El objeto de estudio debe ubicarse dentro de una teoría para que sea "un buen objeto de conocimiento" lo que forzosamente reproduce una relación de dominación.

Para R. Mier se abren dos caminos con la intervención: o el investigador reconoce el servilismo e intenta volverse uno con la comunidad o se da el recrudecimiento de las identidades y la afirmación de las normas y el saber propio. Para este autor el reconocimiento de la intervención sólo puede confirmar y apuntalar el orden canónico.

No obstante, mi posición frente a la violencia de la intervención es distinta. Primeramente el universo normado al que se refiere Mier es un universo normado con anticipación, tiene historias originales, prácticas propias, rituales originarios…

en otras palabras, es esencialista. Por el contrario, en mi perspectiva, las culturas no son puras ni están definidas de una vez por todas en su ser. Sus historias están siempre en movimiento, contradictorias en ciertos momentos, siempre dinámicas. En mi investigación no hay epistemologías indígenas a rescatar (como pretenden Dusserl o Sousa Santos o Mignolo), ni mi objetivo es dar voz a la sabiduría indígena acallada, sino más allá de celebrar la diversidad, intento, a partir de mi intervención, construir oportunidades para que cada quien se exhiba como desea hacerlo.

Hay una tercera forma de aproximarse al otro y es la que he buscado explorar en mi trabajo de los últimos años con el pueblo wixárika. La demanda no ha sido el freno para construir conocimiento. He partido de que la demanda está siempre presente en las relaciones humanas. Desde que el infante reconoce que es un ser distinto a su madre, aparece la demanda. Hay demanda en la amistad, el amor, el trabajo, la vida en sociedad. Más aún, la demanda funda el lazo de reciprocidad. En este punto yo reconozco la demanda en la relación entre el interventor y el intervenido. Reconozco la demanda en mi propio trabajo como constructora del lazo de reciprocidad. Yo les demando y ellos me demandan.

En mi caso, impartir clases de español me ha asegurado 12 años de contacto ininterrumpido con la Sierra Wixárika. Con un buen manejo del lenguaje consideran que no serán engañados con textos escritos y podrán hacer sus reclamos a las autoridades nacionales con mayor validez. Desde el principio las autoridades tradicionales decidieron que mi profesión de profesora podía asegurar la asesoría a los profesores de su escuela secundaria bilingüe. Así se negoció un pacto: yo compartiría mi saber lingüístico y sobre "el correcto acomodo de las palabras" y ellos permitirían que visitara su comunidad.

La demanda toma su forma del vínculo que deseamos fundar. Esta demanda mutua se hace posible por los imaginarios que tenemos unos de otros. Por mi parte fue necesario detectar esas narrativas previas que determinarían la demanda y el vínculo. Reconocer que los investigadores muchas veces llegamos "al universo normado" con categorías eurocéntricas para entender al otro y que éstas dan coherencia a la investigación. Reconocer también el problema del otro en su dimensión discursiva, es decir, los "nombres correctos" o etiquetas otorgadas por las políticas nacionales y que definen quién es un indígena.

Para mí hay otro camino a la intervención y a la demanda. Este es político y tiene que ver con no ocultar o anular las formas y saberes propios para conocerse a sí mismo en el diálogo con el otro, para ejercitar la igualdad a pesar de la

diferencia, para poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se generen y expresen las propias necesidades y las ajenas, los conflictos y se encuentren formas nuevas y negociadas de vivir juntos.

Mis preocupaciones iniciales: La autonomía de la propia mirada, el horizonte político de la interculturalidad y el rigor académico en la producción de una investigación distinta, se pueden abordar a partir de la intervención y de los *artefactos*, que se aprenden en la práctica.

II. Frente a la intervención en espacios normados con anticipación, la intervención como creadora de espacios híbridos o mestizos

Ahora bien, el *artefacto* que propongo (como todo método), también tiene que ver con puntos de partida. Los míos son dos: primero, que la cultura es el campo de lucha por la hegemonía y dos, la cultura no es estática, en su recomposición continua muestra su flexibilidad.

De aquí se desprende que si la cultura es lucha, la autonomía es el punto de llegada de la investigación y no es el punto de partida. Las culturas no son previamente autónomas (esencias independientes, con historias inflexibles o prácticas normadas originarias) sino que buscan autonomía frente al otro y en conflicto en el espacio público. En otras palabras, no son autonomías esenciales que con tolerancia, armónicamente se integran a un sistema político que se ofrece como el natural. Y tampoco son autonomías que se exponen al investigador talentoso que logra descubrirlas y que teme contaminarlas.

En segundo lugar, esas mismas culturas no son estáticas, esenciales, inamovibles. Las culturas hegemónicas así como las no hegemónicas, se transforman en su relación con el otro y en esa lucha por la hegemonía. Así se explica el mestizaje cultural que para Bolívar Echeverría es la única forma de sobrevivir a la dominación. El dominador mismo practica "*codigofagia*": "ha sido un proceso en el que el devorador ha debido muchas veces transformarse radicalmente para absorber de manera adecuada la substancia devorada." (Echeverría, 1997: 61).

A continuación desarrollo los anteriores dos puntos.

1. La cultura es lucha por la hegemonía

Con Gramsci, la hegemonía, además de ser coercitiva, mantiene la dirección ideológica. Sólo si mantiene la hegemonía ético-política, mantiene también el control político y económico. Hegemonía entonces implica dominación y dirección a la vez. Las Ciencias Sociales y sus cánones científicos, por ejemplo, presuponen

una dirección cultural, es decir, son un acto político y cultural que cohesiona una hegemonía.

Para Gramsci, la hegemonía tampoco se limita a la dominación directa ni a un reflejo de la base económica, sino designa un control no sólo económico y político sino de las formas de ver el mundo. Estas formas son los rasgos políticos que existen no sólo en las instituciones sino también en la experiencia y conciencia de los sujetos.

Así cambia la definición de Estado moderno, de centro del poder de la economía y la política, deviene en dos niveles: es sociedad *política y es sociedad civil*. La primera, las instituciones de gobierno, la segunda, la trama institucional y que juntas socializan a la población en los valores dominantes y contribuyen al consenso de forma aún más perdurable que la violencia expresa de la sociedad política.

Pero la sociedad civil no es estática, única. Es un campo de luchas, de relaciones de fuerza, de conflictos por la hegemonía. A diferencia de la posterior lectura de Althusser donde los AIE son instrumentos de dominación, Gramsci permite entender los mecanismos de reproducción y también los de transformación de un sistema a partir de la lucha cultural por la hegemonía.

En este sentido, las propuestas interculturales están mal planteadas porque no se trata de incorporar al otro esencialmente diferente para que llegue a trabar relaciones armónicas con el estado nacional, hegemónico; más bien habría que no perder de vista que las culturas son el campo de batalla por la hegemonía.

Los científicos sociales puristas se preocupan por la contaminación y desaparición de los pueblos indígenas así como los multiculturalistas que se confunden con el pluralismo liberal y defienden la libertad de pensar de todos y la tolerancia a la diversidad, pero sin tocar el proyecto nacional de unidad. No se trata de financiar la preservación cultural como esencia de las comunidades distintas. Dejar todo intacto, respetando las formas culturales de la marginación, sólo es útil para oprimir y mantener el sistema hegemónico.

En este proyecto investigativo, se trata de alcanzar la autonomía propia y del otro. Nadie entra a la investigación con autonomías ni purezas sino que el horizonte mismo de esta investigación es alcanzar la autonomía en la confrontación con otros, en conflicto con los diferentes, en la negociación y pacto político.

2. La cultura es flexible, es mestiza

La intervención como la percibo, irrumpe en la cotidianidad y los códigos comunitarios, lo hace en los espacios que ellos mismos permiten. En mi caso,

siendo extranjera a la comunidad indígena, no hay un interés por integrarme y convertirme a su sociedad. La relación entre la población mayoritaria en México y los indígenas es una relación históricamente de dominación, no se resuelve en un intercambio directo. Entre los wixáritari, los extranjeros son mantenidos a la distancia. Se prohíbe a cualquiera no indígena habitar de forma fija en su territorio y está tajantemente vedado casarse con un no indígena. En todo caso, las relaciones con los comerciantes y con los servicios de salud y educación del estado implican otra historia que tiene que ver con reglas claras de pago que conllevan siempre el temor al engaño.

Por otro lado, el profesor wixárika Agustín Salvador, nombrado por los ancianos de la comunidad de San Miguel Huaixtita para enseñar en la secundaria, considera que el conocimiento occidental es de la misma importancia que el propio y que debe ser enseñado en sus escuelas. Pero señala que los dioses reconocen la esencia de todas las razas y pedirán cuentas en la otra vida en su propia lengua. El profesor de la cultura explica en clase a sus alumnos: "En este mundo podemos creer cualquier cultura, pero cuando me muera y deje mi carne y huesos en esta tierra, los dioses van a preguntar "¿por qué me hablas de este modo? Yo te di tu lengua"…"Aquí en la tierra se puede aprender mucho, pero que no se te olvide lo tuyo. Lo vas a necesitar cuando tu espíritu se vaya."

Lo que parece decir el profesor es que la cultura wixárika se construye de manera concreta en la relación con el otro, pero no como un proceso donde ellos busquen la diferenciación y la exclusión, sino como un proceso dinámico donde se integran a la propia identidad elementos ajenos que dan respuesta a nuevas necesidades.

Para Gruzinsky, en cambio, el mestizaje es doloroso porque lo ve como pérdida de algo. Probablemente para algunos occidentales puede resultar doloroso el mestizaje porque no reconocen su propio mestizaje (irremediable) y su propio "exotismo". Para descubrir los mestizajes, señala el autor, "se necesitarían ciencias "nómadas", preparadas para circular del folclor a la antropología y de la comunicación a la historia del arte" (Gruzinski, 2000: 66). En ningún momento se considera el descubrimiento propio frente al otro diferente, ni los mestizajes como constitutivos de la horizontalidad y el diálogo con los otros en el espacio público.

En breve, con relación a mis tres preocupaciones iniciales: 1. Investigar es trazar un camino *hacia* la autonomía; ésta última no es el punto de partida. 2. Es

por eso que a partir de la horizontalidad se formula la investigación. Y 3. La rigurosidad del método significa cumplir con 1 y 2.

III. Los *artefactos* en la práctica. ¿Qué he hecho yo?

Pensar de otra manera la vida de los otros, implica tomar elecciones metodológicas arriesgadas. Nuestro *artefacto*, de *arte factus*, hecho con arte, con pericia, con maña, lleva al extremo la igualdad de los participantes. Como en el espacio político, se busca suspender la intervención desde su lado más violento e instaurar en su lugar el diálogo horizontal. Subrayo "instaurar" y no por ejemplo promover, buscar, fomentar, porque parto de que en este lugar, por voluntarismo (ya que la sociedad es muy desigual) se decreta la igualdad. La investigación aparece entonces como la necesidad de construir "el objeto de estudio" desde el seno mismo de las culturas, a partir de una presencia interna y una exterior. Se busca construir objetos de estudio que abran una pequeña ventana a lo extraño, a lo conflictivo, a lo imprevisible.

El "objeto de estudio".

En otro lugar he expuesto la forma atípica en la que me he acercado a la comunidad wixárika. Mi "objeto de estudio" pone sus reglas y pone trabas, me involucra en lo que le interesa y es rebelde a mis intenciones. En el trayecto dilucido, esclarezco, arrojo luz sobre lo que ellos quieren mostrar. En la interrelación conozco el dinamismo de su identidad indígena que es, acorde a la sociedad en la que viven, moderna a su manera, mestiza en lo propio, sin dejar de ser indígena.

En este lugar describo la "construcción del objeto" de mi reciente experiencia investigativa llevada a cabo con la comunidad de San Miguel Huaixtita. Como continuación del trabajo de "entre-voces" expuse al director y profesores de la escuela mi interés de retomar nuestros conocimientos y superar algunos problemas de nuestra última experiencia entrecultural. Desde mi punto de vista debía realizarse una nueva asamblea con los profesores y discutir el alcance de nuestro libro y el paso siguiente podría ser un segundo libro.

Mis interlocutores pensaron que el libro hecho en el 2007 (Corona, 2007) es aún actual, "tenemos muchos en la bodega" y además los profesores no tenían en ese momento tiempo de hacer nuevos textos. Analizamos la posibilidad de que el financiamiento para la investigación, gestionado con el fin de continuar con la *entreculturalidad* podía perderse, por lo que se decidió involucrar a los alumnos directamente. Desde su lugar, el dinero finalmente era para hacer proyectos para

que los jóvenes aprendieran. Un viaje a Guadalajara sería sin duda una experiencia educativa. Desde mi lugar, esta sería una experiencia claramente entrecultural.

Como en la vida diaria, en mi experiencia los temas son algunas veces suyos, algunas veces míos. Indistintamente las preguntas son de ellos y son mías. Desde la escuela, los profesores y padres de familia eligen proveer de conocimientos a los alumnos para "mejor andar en la ciudad", para ello piden grabaciones de voz y diarios de campo, los jóvenes aceptan hacer un viaje "de investigación" a Guadalajara y yo propongo las fotografías, las entrevistas y el video.

El programa en la ciudad tendría que ver con la *entreculturalidad*: museos, una escuela urbana, la procesión a la virgen de Zapopan. Desde Tatutsi Maxakwaxi se agregó: que tengan tiempo para ir de compras, al zoológico para que conozcan animales que no conocen y que vean un barrio de la ciudad donde viven los que no tienen dinero, que vean cómo se vive en la ciudad en casas de cartón, sin tierra y sin agua.

Con los profesores de los jóvenes en sesiones de trabajo previas al viaje, se discutió el objetivo de la excursión: debía ser pedagógico, "que aprendan cómo es la ciudad por si después van a estudiar o trabajar", "que aprendan para que cuiden su comunidad, no la contaminen, que no suceda como allá". Desde mis intereses investigativos, el punto de partida fue conocer la mirada de los jóvenes sobre la ciudad: para ellos quién es el otro, qué es la ciudad, cómo plasman en fotografías su viaje.

Mi tentativa de conocer el nombre propio que los wixáritari desean no parte de un corpus delimitado sino consiste en una serie de acercamientos que no se pueden abordar con métodos puros. La objetividad fracasa frente a los hechos, la horizontalidad implica subjetividad, la verdad cuando mucho es verosimilitud, la opinión propia se rige (pero no únicamente), por el principio de "la voz de la comunidad".

El tema de la negociación tiene que ver con la política y de esta manera los *artefactos* deben facilitar el diálogo a partir de la experiencia. El profesor aymara, Walter Gutiérrez, funcionario de la educación en Bolivia señala: "aquí se crea haciendo, no discursando…tenemos conocimiento, no sólo saberes. Pensamos, no sólo tenemos testimonios…y no sólo pensamos en indígenas, pensamos en ustedes también" (Gutiérrez, s/a).

Ahora bien, cuando se instaura la igualdad hay riesgos y el desenlace no se puede predecir. En el espacio público, como en la investigación, se tiene que

renunciar al destino final para poder aprehender diferentes relaciones entre las cosas. Este espacio comunicativo, a diferencia del "protocolo de investigación", es conflictivo, extraño, imprevisible.

Las herramientas de los *artefactos*

Trabajar con *artefactos* supone usar las herramientas en un proceso en el que los actores las interpretan, ponen a su servicio, le mienten, se rebelan, transforman, hacen suyas, entran en conflicto y buscan emanciparse. Me refiero a *artefactos* y no por ejemplo a métodos auto-etnográficos ya que estos últimos remiten a una expresión occidental donde los procedimientos de la investigación son reglados y provienen finalmente del pensamiento colonizador donde el otro se observa y es su horizonte exegético. Si bien existen aproximaciones muy reveladoras a textos indígenas desde una propuesta de "auto-etnografía" (Pratt, 1997), el presente trabajo no se ubica aquí. Me separo de la discusión de autenticidad y también de la observación de sí mismos. Los artefactos se distinguen de la auto-etnografía también en que si bien son utilizadas las tecnologías originalmente del dominador (la lengua española, la fotografía, la edición de libros), no hay intento de fusión sino más bien de mestizaje. En las fotografías de la ciudad no observo "mezclas" entre los modos de unos y de otros, sino encuentro las expresiones que son propias, que no corresponden al indígena esencial sino al actual.

Un grupo de 31 jóvenes indígenas de entre 13 y 16 años y 6 acompañantes profesores y padres de familia también wixáritari, salieron por primera vez durante 6 días de su comunidad en la Sierra Huichola para visitar la ciudad de Guadalajara[1], a 20 horas de distancia.

A su llegada a la ciudad se repartieron 31 cámaras fotográficas de un sólo uso con 27 fotografías cada una. Se instruyó a los jóvenes en el uso técnico de las cámaras y se les invitó a fotografiar la ciudad como "investigadores" de la misma. Al final del viaje se recogieron las cámaras, se revelaron y una copia se regresó a cada fotógrafo; se guardó otra como acervo para esta investigación. Con la devolución de las fotos se llevaron a cabo entrevistas sobre una selección de cada fotógrafo.

Los *artefactos* no descubren mitos ni los rescatan, ni siquiera en sus versiones más recientes, tampoco se intenta interpretar sus costumbres o prácticas rituales. No se parte de la observación objetiva ni del activismo político. Lo que se ha he-

1 El reporte completo de esta Investigación Horizonal se encuentra en: *Postales de la diferencia. La ciudad vista por fotógrafos huicholes*, Conaculta (en prensa).

cho es involucrarlos en el proceso de hacer lo que no hacen (hacer libros, compartir cartas de amor, tomarse fotos a sí mismos): en este caso, viajar y tomar fotos de la ciudad. En los procesos creativos se muestra lo dinámico de la cultura propia. Además el crear circunstancias nuevas puede ser un método para facilitar una autonomía de lo que quieren mostrar si bien está claro que el ideal de la autonomía wixárika no es el de la modernidad donde se anhela la autonomía individual.

Estos *artefactos*, sin ser una propuesta acabada, han permitido tocar la demanda como lazo inexorable en la investigación, aproximarme a los espacios híbridos o mestizos en los que la intervención es evidente, fundar tentativamente el nexo entre la propuesta científica y la política, la exhibición de lo propio y los conflictos con la *entreculturalidad*.

Bibliografía

Devereux, George (1997). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, Siglo XXI, México.

Corona, Sarah y otras voces (2007). *Entre voces…Fragmentos de educación "entrecultural",* Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

Echeverría, Bolívar (1997). *Las ilusiones de la modernidad*, UNAM/El Equilibrista, México.

Gruzinski, Serge (2000). *El pensamiento mestizo*, Paidós, Barcelona.

Gutiérrez, Walter. *Ponencia en la Universidad de Bielefeld, Alemania*. Texto completo se puede encontrar en: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/abteilung/arbeitsbereiche/lateinamerika/construyendo-interculturalidad.pdf

Pratt, Mary Louise (1997). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación,* Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

ENUNCIACIÓN Y AUTORIDAD: QUÉ SIGNIFICA HABLAR EN LOS LÍMITES DE LA HORIZONTALIDAD

Mario Rufer

En este pequeño texto intentaré trabajar sobre una pregunta base: a ese sujeto que llamamos (en la academia y en los saberes también políticos) subalternos, oprimidos, ¿cómo habla***n*** cuando habla***mo***s con ellos? ¿Desde dónde enuncian? ¿Por qué variables está atravesada la "voz del subalterno"?

Los estudios de subalternidad nacidos en Londres pusieron, aunque con matices muy diferentes, el énfasis en tres elementos fundamentales que la crítica de la nueva izquierda inglesa, la "historia desde abajo" o la antropología experimental habían soslayado: 1) que toda crítica debe ser una crítica a la voluntad universalizante del capital, 2) que todo conocimiento en el tercer mundo debe partir no de buscar archivos alternos –con una noción amplia de archivo como fuente y como campo– sino de criticar la propia construcción de ese archivo. En palabras de Spivak, no hay exterioridad entre el proyecto moderno colonizador y la producción de conocimiento y las modalidades de representación (Spivak, 2000), 3) el problema del subalterno o de la alteridad, del "otro", no es un problema de "recuperación" (recuperar voces, rescatar tradiciones), es un asunto de simetría y de valor: cómo hacer que ese otro a quien primero *estructuramos como otro* (desde el estado, desde "Occidente" –con lo problemática de esta definición–, desde la academia) sea validado en su acto de habla, sea reconocido y estructurado como un inter-locutor.[1]

Quisiera recuperar este último punto para plantear un aspecto de la horizontalidad: algo que, si leo bien algunos de los textos más importantes de la crítica poscolonial y en especial de los estudios subalternos, podría definirse como una imposibilidad productiva. Para la pensadora Gayatri Spivak al menos, que es quien

1 La retórica de la "recuperación" responde en parte a las formas modernas como se concibe la escisión tradición/modernidad. Pensar en "recuperar" implica dejar de lado las formas históricas como las culturas subalternas han sido mediadas por los asedios de la modernidad, han dialogado con ella. Incluso la resistencia implicó siempre "conocer" al Otro. Por eso es que no existen "culturas puras", formas "tradicionales" que deban ser "rescatadas". Las culturas en resistencia son sin dudas formaciones dinámicas, contemporáneas, con historicidad propia. Este es otro problema en relación con la autoridad de la historia: hay "culturas del tiempo" (o sea, culturas antropológicas: indígenas, campesinas, etc.) y "culturas de historia" (culturas de archivo, históricas: el nosotros occidental para quienes la contemporaneidad es una cuestión de jerarquía. No todos somos contemporáneos. Trabajo este punto i*n extenso* en Rufer, 2010.

más ha afrontado el problema, la horizontalidad es imposible: implicaría borrar las formaciones contingentes de poder. Pero debe ser siempre un horizonte, una meta que no puede definirse nunca desde este lado (el de la academia) sino en el contrato que se establece con el subalterno, con el hablante, con el informante. Un contrato que es político y que reconoce las asimetrías, porque en parte las necesita: es porque el antropólogo o el intelectual o el político ocupan un lugar en la estructura de poder/saber que *necesita* del Otro –y viceversa– que la pregunta por la horizontalidad tiene sentido. Adquiere relevancia sólo porque se fundamenta en la asimetría: para utilizar productivamente la asimetría, para que el intelectual no diga "lo que ya sabemos que vienen a buscar", es necesario establecer un contrato. Y en ese momento de instauración y para esa causa precisa, la horizontalidad se funda. No como una presuposición de igualdad, sino como una voluntad política contingente.

Cuando Spivak planteó la pregunta "Puede el subalterno hablar" (Spivak, 1988) un texto a mi entender muy mal leído, la respuesta negativa en una fuerte disquisición con Foucault y Deleuze no tenía que ver con afirmar que no hay agencia posible en los oprimidos[2], que no hay autonomía política como tal o que no hay "voz" del oprimido como manifestación de su propia posición en las relaciones de poder. Lo que Spivak estaba planteando era una respuesta académica, filosófica si se quiere, con el siguiente argumento central: el subalterno no tiene "voz propia" porque la academia fagocita el discurso del otro dentro de los marcos propios del texto científico o el ensayo filosófico. El discurso del otro no es sino una cita acomodada siempre a las categorías propias del discurso (la clase, la posición, la conciencia), y el subalterno tiene siempre una posición ambivalente aquí: por un lado, ese no es "su discurso", porque su lenguaje es siempre un exceso que no logra ser domesticado por entero. Pero por otro lado, el subalterno queda dentro del discurso del logos Occidental en palabras de Spivak: debe lidiar con él, aprenderlo y resistirlo desde dentro.

La horizontalidad como instauración

Nuestra opción teórica y lo que quisiera plantear al menos provisionalmente como tesis, indica que no hay posibilidad alguna de un "rescate", recuperación

2 Sin embargo para Spivak el concepto de agencia es un término problemático, que asume un sujeto del humanismo soberano del discurso y de la acción y que no logra explicar, tampoco en la sociología estratégica, de qué manera la "posición/sujeto" está siempre mediada (Spivak, 1988).

o celebración de algo que esté "fuera" de la modernidad (una tradición otra, una epistemología otra), sino más bien la deconstrucción como camino heurístico (de ahí también, por supuesto, su predilección por Derrida dentro del canon filosófico europeo). En este sentido, la propuesta de Spivak y de intelectuales como Dipesh Chakrabarty (Chakrabarty 2008) (a diferencia de Guha cuyo marxismo historiador le impide dejar de pensar en términos de estructura y representación como el lugar del intelectual), no está exenta de polémica, porque proponen, grosso modo, dos cosas básicas que resumiré de la siguiente manera:

Primero:

Asumir el privilegio epistemológico y trabajar a través de él. Asumir la asimetría, la distancia irresoluble entre la universidad y el "campo". Esto es, tomando en cuenta que se trata de intelectuales del tercer mundo que escriben sobre estructuras de opresión de ese tercer mundo, pero que viven y trabajan en el primero (en definitiva la gran crítica hacia el "staff" poscolonial siempre ha sido esa: son intelectuales del tercer mundo que lavan sus culpas en el primero abordando al subalterno sin proponer un cambio)[3], lo cierto es que el punto es proponer el lugar de un contrato de utilidades que es necesario en la escena metodológica y que siempre sucede en la escena de campo. El subalterno habla desde un lugar que sabe que es asimétrico, y en definitiva, siempre exige algo a cambio: el silencio, la exposición deliberada o el intercambio de algún tipo. Hace poco decía Anne Chapman que los antropólogos tienen cada vez menos lectores, pero que estos han cambiado: son algunos colegas amistosos, los referatos de las revistas, y los objetos de estudio. Por primera vez, sabemos que los informantes nos leen, nos piden cuentas, quieren ver qué escribimos. Y entienden mucho más de lo que nuestra pedantería está dispuesta a aceptar.

Los estudios de subalternidad en este sentido vinieron a "desenmascarar" un supuesto intocable: el de que la academia produce necesariamente un "cambio" en ese "otro" que aborda. La academia habla desde un lugar de autoridad, y ese es el punto clave que debe "explotarse adecuadamente" en términos de Spivak (Spivak, 2000). De ahí la predilección por "hacer teoría", aun cuando sepamos que la teoría "no es para todos", aún cuando la democratización de la palabra no sea un efecto de sujeto para el subalterno, "hacer teoría es hacer política", sólo si se asume el privilegio epistemológico, sólo si se piensa que la horizontalidad total

3 Para una síntesis crítica a los estudios poscoloniales que retoma este punto entre otros de carácter más epistemológico, véase Parry, 1997:12-17.

no es posible ni siquiera deseable: porque en definitiva, en palabras de Spivak, "la mujer india que teme por su vida al quedar viuda, no quiere entenderme, ni quiere hermanarse, ni ser intelectual. Quiere aprovecharme. Aprovechar mi privilegio no para que hable por ella –el peor error de toda la izquierda– sino para que hable sobre ella en un lenguaje que la excede: el del estado, el de la política. Ese, y no una cínica postura de conmiseración disfrazada de etnografía experimental, es el deber del intelectual con el subalterno. Saber usar el privilegio para hacer una denuncia en el lenguaje de la ley, en el lenguaje que tiene fuerza. Y eso es hacer teoría política" (Spivak, 2008:87).

Aquí, claro, se inserta uno de los problemas más fuertes que los estudios de subalternidad como una crítica poscolonial intentaron abordar: el problema de la ventriloquia. El subalterno no sólo no "habla por sí mismo" porque su voz está relativamente fagocitada por el formato dual del discurso racional que opone historia y mito, costumbre y ley, racionalidad y pensamiento mágico, sino también porque ha estado siempre "hablado por" una voz que intenta representarlo. Este problema trabajado por Deleuze desde la filosofía y por teóricos literarios como el Premio Nobel J.M Coetzee (2005) o el propio Chakrabarty (1999), también tiene su correlato en la antropología latinoamericana, particularmente en figuras como la de Andrés Guerrero. Lo interesante aquí es que el problema de la ventriloquia ha sido trabajado de maneras muy diversas, pero, a excepción de Homi Bhabha (2002) o Spivak (1988), con escasa atención en el problema concreto del lenguaje. Esto es: más allá de la diatriba filosófica sobre la imposibilidad de la representación como un adecuado ajuste entre signo y significante (entre lo simbolizado por el subalterno y la traducción del académico o del político), lo cierto es que todo el edificio de nuestras antropologías e historias nacionales, tanto en Latinoamérica como en India o en África con modelos diferentes, se basó en la forma legitimada de la ventriloquia, que se confundió siempre con la traducción. A saber: como bien expresa Spivak, la labor más adecuada del intelectual es traducir. Y en la experiencia de la traducción no existe la equivalencia absoluta (no hay pureza en la traducción y nunca sabremos si el escrito ex post facto que armamos sobre la situación de campo corresponde con la simbolización de la vida que nuestros informantes hacen). Pero ese no es el problema: el problema es que sepamos qué hacer como actitud política, con esa traducción que es siempre valorada, siempre un desplazamiento, siempre un pronunciamiento para algo. Lo imperdonable es,

para todo el equipo de estudios de subalternidad, el acto diferente: hablar por, cuando creemos traducir.

Dos viejos conceptos entran aquí en juego, casi sin tener que mencionarlos: el problema de la ideología y de la hegemonía. En pocas palabras: la ventriloquia funcionó y todavía funciona como un elemento crucial en las políticas de izquierda (algo que el movimiento zapatista mexicano intentó plantear desde el inicio). Políticos e intelectuales en sus respectivas funciones, "hablan" los intereses del otro, "educan" la posición subalterna, "domestican" el lenguaje de los campesinos y en una pretensión de legitimidad política, explican adónde funciona la ideología, adónde se tiñe la masa de "falsa conciencia", adónde el subalterno es incapaz de ser coherente con sus propios intereses. La apuesta del grupo de trabajo de Estudios de Subalternidad no es abandonar el problema de la ideología (algo que nos ha costado caro en el caso de la vertiente más acrítica de los estudios culturales, como si la elección por la cultura obviara el problema político de la reproducción ideológica)[4]. El punto es, más bien, ver cómo la ideología funciona en la articulación tensa entre subalternos y estado, políticos e intelectuales: cómo el subalterno se ve obligado a usar de forma ambivalente el lenguaje de la autoridad, cómo, al decir de De Certeau (1980), es en la táctica donde hacen política los débiles: que no son ni excesivamente despolitizados, ni mucho menos pasivos.

Pero esto siempre pone en un lugar incómodo al académico: porque el punto que se nos exige no es "acercarse" al subalterno, o "militar y hacer etnografía" (aquí hace una crítica a las escuelas de la antropología militante norteamericana) sino asumir el lugar que estamos obligados a habitar: el del privilegio, el del descaro de la modernidad, y allí adentro exponer, en forma de denuncia, todas las formas de opresión, violencia y dominación. Metodológicamente, sin embargo, esto exige un cuidadoso trabajo de vigilancia: comprender que los académicos no vigilan intereses, no son voceros de nadie. Como planteaba Said, "tomar partido es parte cotidiana de la izquierda intelectual. Y la toma de partido es siempre y ante todo una toma de la palabra, una elección de la modalidad de enunciación. Pero la izquierda ha confundido eso con usurpar la enunciación del otro, pensando que es su deber. Y aquí se comete un doble crimen, porque ni se habla por el

4 Me refiero específicamente a cómo la deshistorización de los estudios culturales en su vertiente norteamericana (y su repudio, a veces bien fundado, al marxismo clásico) creyendo obviar el concepto de ideología por inoperante o elitista, quitó al problema político que habita en el centro de toda concepción sobre la cultura: la cultura es hoy un panorama de transacciones, de usos políticos y estratégicos. Trabajo este punto detenidamente en Rufer, 2009.

otro –hay un resto inaccesible al simbolizar al oprimido—ni habla el intelectual para quienes debe hablar y en el lenguaje que maneja. La pluma es la espada del intelectual de izquierda, y es imperdonable que la petulancia del materialismo la haya vuelto en contra de quienes pretende defender, enmudeciéndolos para siempre" (cit. en Mah, 1999:65).

El segundo problema que intento tratar *tiene que ver con lo que Homi Bhabha llamó* "*el problema de la transformación del valor a nivel del signo*"*, o para decirlo más simple, el problema de la autoridad del lenguaje y la codificación del valor* (Bhabha, 2002). Con marcada herencia bajtiniana, Bhabha plantea claramente: la palabra del subalterno está valorada. Si habla, habla desde un lugar, y el primero que sabe y conoce ese lugar, es el subalterno mismo (Don Efren, creo, es un claro ejemplo). En un trabajo reciente, la historiadora Miranda Jonson analiza de qué manera, para introducirse dentro de las políticas actuales de reparación patrimonial histórica, un grupo de indígenas australianos tuvo que emular criterios de verdad racional en el juicio de partes en Sidney, para "demostrar" la autenticidad de su historia en las comunidades rurales. Su "tiempo heterogéneo" y sus "narraciones orales", sus "historias endógenas" podían estar reconocidas dentro de la política de la diversidad. Pero en las operaciones jurídicas que validan los aspectos formales de la ciudadanía la historia era una, el tiempo era único, y si los indígenas querían narrar su historia como prueba de pertenencia, debían hacerlo bajo los procedimientos científicos canonizados: documento, prueba, verdad, experto-historiador (lo otro era considerado mito, leyenda, superstición y "circulación comunitaria de saberes").

Quisiera terminar este decurso breve con una frase de Amina Mamma, una feminista nigeriana que ha reflexionado mucho sobre su lugar en la entrevista y en la observación participante. Dice Mamma: "el lugar del investigador es el de la vulnerabilidad. Somos vulnerables ante el estado –que no nos lee, y tal vez por suerte, sino quién sabe qué harían con nuestros oprimidos… nosotros siempre mostrándoles a todos cómo resisten, cómo se asocian, cómo luchan. No los estaremos exponiendo siempre en el doble sentido de la palabra? Exponer lo que hacen y exponerlos frente al poder? También somos vulnerables ante ellos, porque, seamos claros, nunca creen mucho de nuestras intenciones. Y tienen razón. En la corta vida de un campesino, un antropólogo no hace mucho más que hacerle perder el tiempo." (Mamma, 2004).

En síntesis, la horizontalidad quizás tenga que ver con el contrato ético y político en la situación de campo, con su instauración como una *voluntad de trabajo*

en la propia irrupción de lo político, aún reconociendo las asimetrías irresolubles para trabajar a través de ellas. Lo demás, quizás sea cuestión de aprovechar el privilegio epistémico, el espacio social de la academia para tomar partido y *elegir* un lugar de enunciación (nada fácil en estos momentos de reproducción en serie de la maquinaria académica). Elegir un lugar de enunciación no es escoger una forma de hablar: es situarse políticamente en medio de la distribución desigual de todo lo que construye las jerarquías simbólicas de nuestro mundo (jerarquías que también son, por supuesto, materiales). Ese lugar, creo, debe ser uno que no fagocite al subalterno, que no hable por él, pero que produzca una fisura, *una alteración en el discurso de lo mismo* (un discurso que hoy adquiere las aparentemente inocuas pero peligrosas etiquetas del multiculturalismo, la pluralidad y la diversidad).

Bibliografía

Bhabha, Homi (2002 [1994]): "Signos tomados por prodigios: ambivalencia y autoridad bajo un árbol a las afueras de Delhi", en *El lugar de la cultura*, Manantial, Buenos Aires.

Bischoff, Efraín (1985), *Historia de Córdoba*, Plus Ultra, Buenos Aires.

Castro Olañeta, Isabel (2006): *Transformaciones y continuidades de sociedades indígenas en el sistema colonial. El pueblo de indios de Quilino a principios del siglo XVII. Córdoba*, Alción Editora, Córdoba.

Chakrabarty, Dipesh (1999 [1992]): "Poscolonialismo y el artilugio de la historia: quién habla en nombre de los pasados 'indios'?", en Dube, Saurabh (comp.): *Pasados poscoloniales*, ed. El Colegio de México, México, 1999.

Chakrabarty, Dipesh (2000): *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton University Press, Princeton. [Hay versión en español: *Al margen de Europa. ¿Estamos ante el fin del predominio cultural europeo?,* Tusquets, Madrid, 2008.]

Coetzee, Johh M. (2005 [2003]): *Foe*, Ed. De Bolsillo, México.

De Certeau, Michel (2007 [1980]): *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*, Ed. Iberoamericana, México.

Dube, Saurabh (2001): *Sujetos subalternos. Capítulos para una historia antropológica*, El Colegio de México, México.

Geertz, Clifford (2003 [1975]): *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.

Guerrero, Andrés (2000): "El proceso de identificación: sentido común ciudadano, ventriloquia y transescritura", en: *Etnicidades. Antología Ciencias Sociales*, Flacso-Ecuador, Quito.

Guha, Ranajit (1997): *Dominance withouth Hegemony. History and Power in Colonial India*, Harvard University Press, Cambridge.

Johnson, Miranda (2008): "Making history public : indigenous claims to settler states", *Public Culture*, 20, 1.

Mah, Harold (1999): "Interview with Edward Said", *Interactions*, 24, 2.

Mamma, Amina (2004): "Political propositions: an interview", *Mandragora Blog Space*, Último acceso: 12 de julio de 2007.

Parry, Benita (1997): "The postcolonial: conceptual category or chimera?, *The Yearbook of English Studies*, 27.

Rancière, Jacques (2007): *El desacuerdo. Política y Filosofía*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Rufer, Mario (2009): "Estudios culturales y crítica poscolonial. Historicidad, política y lugar de enunciación en la teoría", *Revista de la Universidad Cristóbal Colón*, Número Especial de Estudios Culturales, vol. 05.

Rufer, Mario (2010): "La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales", *Memoria y Sociedad*, 14, Universidad Javeriana, Colombia.

Spivak, Gayatri (2008): "Postcoloniality and Communication: an Interview", en *Communication Theory*, 23 (3).

Spivak, Gayatri Chakravorty (2000): "Poststructuralism, marginality, poscoloniality and value", en Brydon, Diana (ed.): *Postcolonialism. Critical concepts in literary and cultural studies*, Routledge, Londres y Nueva York.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2003 [1988]): "¿Puede el subalterno hablar?", trad. De Antonio Díaz G., *Revista colombiana de Antropología, 39*, enero-diciembre.

Taussig, Michael (1998 [1992]): "Violencia y resistencia en las Américas: el legado de la Conquista", en *Un gigante en convulsiones. El mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente*, Gedisa, Barcelona.

CAMPO ACADÉMICO Y DESCOLONIZACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS

ELEMENTOS PARA UN ANÁLISIS DE CONSTELACIONES EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Olaf Kaltmeier

Creemos que la descolonización del saber no se realiza sólo por la buena voluntad de un investigador individual. Esto sería reproducir la idea de un creador solitario; pero en una persona se entrelazan diversas dimensiones identitarias y lógicas de prácticas las cuales son habitualizadas. Por lo tanto, necesitamos una reflexión social que incluya las dinámicas del campo académico en el cual el conocimiento legítimo es producido. Para cambiar las lógicas de la producción social del saber en el campo académico nos parece de suma importancia reflexionar sobre las metodologías de la investigación.

De esta manera proponemos un modelo dinámico de interacciones en constelaciones que es centrado en las perspectivas de los actores tal como lo desarrollamos con referencia a las políticas de identidad:

> *we hold it necessary for each intervening actor to produce a cognitive map of the constellation(s) which they themselves perceive to be part of and which give rise to their subjectivity in identity politics. This "cognitive mapping" is determined by the specific positioning of the actor in the field and the positions he ascribes to other actors. As the constellations in the field are characterized by multiple and highly-complex interrelations, actors are forced to found their strategic behaviour on metaphoric, metonymic or synecdochic representations of their counterparts. Thus, cognitive maps are comprised of positions associated with real life representatives of a collective actor or with the textual or mediatized self-positionings of these actors. Institutional or medialized concepts of 'vision and division' may inform the cognitive maps of individual actors in the field, nevertheless the way a given actor describes a constellation, the positions of his/her counterparts and their relation to his/her own position essentially depends on his/her strategic choices.* (Kaltmeier / Thies)

Este análisis de constelaciones implica que las interacciones en la investigación no sólo son negociadas entre el investigador y el investigador, sino que interactúan varios actores con diferentes niveles de poder –desde las universidades, editoriales y organismos internacionales, pasando por los Ministerios de

Educación e Investigación hasta ONG, movimientos sociales y los actores de la vida cotidiana–. Dado la suprema importancia de la pregunta de la identidad, en los procesos contemporáneos de la globalización cultural se manifiesta el aspecto político de la investigación social y cultural especialmente en la intersección entre campo de las políticas de identidad y campo académico.

Esta condición de entrelazamiento significa que múltiples autores influyen con sus diferentes visiones a la investigación. Por esto postulamos que el investigador no tiene una perspectiva privilegiada hacia la constelación. Su perspectiva es sólo una entre otras. Pero su perspectiva es muy particular, ya que su posicionamiento es marcado por las dinámicas y las lógicas prácticas del campo académico que tiene un alto poder simbólico y que es profundamente informado por la colonialidad del saber.

Partimos de la idea que el proceso de la investigación está marcado por diferentes etapas en las cuales se dan diferentes constelaciones de actores. En el presente texto, queremos enfocarnos en la definición del tópico de la investigación, la definición y la lectura de las fuentes, la situación en el campo, y la producción y recepción de los textos académicos.

La definición del tópico

El tópico de una investigación no surge de la inspiración introspectiva de un sujeto-investigador, sino que es producto de interacciones sociales. En primer lugar influyen en la mayoría de los casos las dinámicas del campo académico, en el cual los investigadores tratan de posicionarse con un tema innovador frente a los guardianes del campo. El filósofo Thomas Kuhn (1996) ha argumentado que las transformaciones en las ciencias no son expresiones de un desarrollo acumulativo del saber, sino que de rupturas generacionales en las cuales los jóvenes "heréticos" –en términos de Bourdieu– tratan de desplazar a los académicos "ortodoxos". De esta manera es imposible hacer una diferencia entre un interés intrínseco y un interés extrínseco, más que nada se trata de navegar con las olas de las modas académicas, del *linguistic* al *spatial*, al *visual*, al *performative*, al *affective turn,* sin caer en el peligro de un oportunismo que desvalora al capital científico. De esta manera se explica la búsqueda de temas para la investigación con referencia a una anticipación (Bourdieu 1997: 16) de la recepción de un cierto tema en el campo académico y los beneficios esperados. Para poder adquirir capital científico es

importante identificar los "huecos de la investigación" y acumular de tal manera reputación y prestigio.

Esta dinámica del campo se refuerza porque está articulada cada vez más con la pregunta del financiamiento de la investigación de las políticas científicas de corte empresarial, a la cual están subordinados cada vez mas proyectos de investigación. Los requisitos puestos por las fundaciones públicas y privadas de investigación, tales como la Fundación Alemana para la Investigación (DFG), las fundaciones Thyssen, Volkswagen o Ford, Conacyt en México o la Unesco a nivel supra-nacional, tanto como las correspondientes maneras de evaluación en muchos casos le dan más forma a los proyectos de investigación que el diálogo con los actores en el campo de investigación. Esto se demuestra en la llamada "poesía de las solicitudes" que ya forman un propio género de la literatura académica, inventado para "vender el proyecto".

Una de las grandes aporías consiste en el hecho de que en las solicitudes ya se debe describir lo que en realidad sólo se puede desarrollar en el contexto de las discusiones en el campo. Consisten de imaginaros *sobre* el otro, producidos de referencias intertextuales a otros trabajos académicos. De este manera el investigador ya entra en el campo de investigación con una definición del tópico que generalmente se debe más a las dinámicas en el campo académico que a un diálogo con el Otro.

Esta situación cambia en el proceso de la investigación, cuando el tópico está redefinido por la fuerza del Otro. Esto se debe por un lado –especialmente en aquellos casos donde existe un contacto *face-to-face* con actores subalternos– a la fuerza del encuentro y del diálogo en el campo de investigación. Ahí el interés del investigador choca con los intereses de los investigados. Los últimos tienen que ser concebidos como actores que en la mayoría de los casos ya tienen sus experiencias en el contacto con investigadores y tratan de regular el ingreso al campo de investigación y imponer las reglas y normas en el proceso de la investigación.

Los cambios del tema, frecuentes en los trabajos de terreno, tienen grandes repercusiones para el campo académico. Esto es específicamente el caso si no se trata de un cambio del tema según las metodologías académicas sino si el cambio del tema se da por la intervención del Otro, una intervención que no obedece a las reglas del campo académico.

Por un lado, puede ocurrir un distanciamiento de la investigación del campo académico. Y aún peor, si el tema es considerado por los ortodoxos del campo

por ser demasiado "popular" o influenciado por las "ideologías" del campo de la política de la identidad, puede desvalorar el capital simbólico-académico tanto de la investigación como del propio investigador.

Por otro lado, es también un requerimiento del campo académico que el investigador tiene que escuchar al otro y redefinir el tema para poder obtener nuevos conocimientos científicos. Esto es especialmente el caso en las disciplinas –tal como la antropología social– en las cuales las lógicas prácticas en el campo ya le exigen al investigador llegar a una representación auténtica del Otro. Por lo tanto, en función de producir un trabajo auténtico, la voz del Otro tiene que estar presente. En la definición del tópico se demuestra un juego bien complicado de negociación sobre el tema de la investigación. Un tema que es interesante en el campo académico no lo es necesariamente para los "investigados", y al revés.

De las fuentes hacia una lectura dialógica

Proyectos coloniales e imperiales tienen el objetivo de encontrar y explorar fuentes para la acumulación de riquezas. En términos de política económica, se trata de un proceso "acumulación por robo" en el cual los científicos jugarán (y juegan) un papel importante en la identificación, categorización y la exploración de las fuentes de riqueza. En sus dimensiones materiales podemos mencionar la explotación minera del oro, de la plata, del petróleo o del litio y la explotación agraria de productos para la exportación tales como el azúcar, el plátano, el café o las plantas medicinales. Un proceso semejante de identificar y explorar fuentes podemos identificarlo en el colonialismo cultural. El mismo concepto de la "fuente", utilizado sobre todo en las ciencias históricas, demuestra una actitud de desigualdad y desapropiación. Es el sujeto-investigador que "busca" las "fuentes" para hacer brotar el conocimiento, que después es contado, clasificado y representado. El poder epistemológico está concentrado en el investigador mientras que las voces presentes en los textos de la "fuente" están reducidas al estatus de un objeto. De tal modo, escribe la investigadora indígena Tuhiwai Smith, que: "*From the vantage point of the colonized (...) the term 'research' is inextricably linked to European imperialism and colonialism. The word itself, 'research', is probably one of the dirtiest words in the indigenous world's vocabulary"* (1999: 1)

Para poder cambiar esta violencia epistemológica nos parece importante explorar la posibilidad de una relación dialógica –hasta recíproca– con los textos en los cuales encontramos interacciones condensadas. Con una reflexión sobre el

tipo de las "fuentes" y una sobre la lectura de los textos, quiero resaltar en este lugar dos aspectos claves para la tarea de una descolonización de las metodologías.

Una manera privilegiada de recuperar y hacer visible y escuchable a las voces y los intereses de actores subalternos es buscar posibilidades y crear condiciones para que los subalternos hablen para sí mismos. El creciente cuerpo de expresiones auto-etnográficas tales como testimonios, videos indígenas, cartas personales, etc. son textos importantes.

De la misma manera es posible generar fuentes auto-etnográficas en la interacción directa en el campo, en situaciones de cara a cara tal como es el caso en la etnografía, la investigación participativa o cualitativa, o en la historia oral. El estatus de estos testimonios es diferente en las disciplinas académicas. Mientras que en la antropología social está bien establecida, rige en la historia –especialmente en Alemania– todavía el dicho de que el "testigo es el enemigo natural del historiador", expresando la desconfianza en la situación dinámica de interacción en esta manera de recopilación de data. Un problema consiste en la elección de los entrevistados. ¿Quién puede presentar su visión? ¿Quién elige a los entrevistados? Creemos que en un ideario de la horizontalidad es importante hacer el proceso de elección transparente y participativo, sin caer en la problemática de la instrumentalización de la investigación por un grupo particular.

Sin embargo, no podemos caer en la ilusión de que estas auto-etnografías sean expresiones puras, descontaminadas de los subalternos, o expresiones autóctonos de los Otros. Con Mary Louise Pratt podemos afirmar que auto-etnografías son textos en los cuales

> *people undertake to describe themselves in ways that engage with representations others have made of them. Thus if ethnographic texts are those in which European metropolitan subjects represent to themselves their others (usually their conquered others), autoethnographic texts are representations that the so-defined others construct in response to or in dialogue with those texts.* (1991: 34).

De esta conceptualización podemos concluir que las representaciones auto-etnográficas son posicionamientos estratégicos y tácticos dentro de dadas constelaciones de interacción intercultural marcadas por asimetrías de poder. Por su condición de contacto cultural, los textos auto-etnográficos contienen múltiples referencias intertexuales a textos y narrativas hegemónicas.

Esto confronta el investigador con un segundo reto con respecto a los textos, que queremos explorar en este lugar, que es su lectura. En los estudios culturales y poscoloniales se parte de la idea de que la identidad no se define desde un núcleo duro de lo propio, sino que en relación a Otros. Esto significa la construcción y representación del Otro que a la vez lleva a la construcción de lo Propio.

Tal como hemos visto, esto es el caso de las auto-etnografías. Pero recalcamos que también en los documentos hegemónicos de los diversos archivos podemos descubrir la influencia del Otro. En la corrientes investigaciones estas huellas del subalterno y del otro no están vistas, por esto surge la necesidad de una nueva lectura de los textos.

En cuanto a las representaciones textuales hay que mencionar el aporte de los estudios poscoloniales –especialmente provenientes de los estudios literarios. Edward Said propone una "lectura contrapuntal" refiriéndose también al "perspectivismo contrapuntual" como una forma de mantener "los dos procesos, el del imperialismo y el de la resistencia", lo que puede lograrse haciendo una lectura de los textos incluyendo lo que alguna vez había sido excluido de ellos. Entonces, se trata de una yuxtaposición, la que en el proceso de la lectura contrapuntal lleva en un proceso dialéctico a otra representación, más allá de los textos contrapuestos.

De una manera similar, Walter Mignolo adoptó el término de *pluritopic hermeneutics* prestado del filósofo Raimundo Panikkar, para llegar a un acercamiento metodológico más allá de las hermenéuticas monotópicas, occidentales, usuales en los estudios de la cultura. La idea central es pensar un artefacto o un texto dado desde las diferentes perspectivas de las culturas involucradas. Mignolo pone de relieve que se trata de una *double critique*, lo que implica la habilidad de *think from both traditions and, at the same time, from neither of them* (2000: 67). Con estos avances, se hicieron grandes pasos hacia metodologías interrelacionales, las cuales ponen en jaque a las geopolíticas de conocimiento hegemónicas. Sin embargo, metodológicamente es una limitación de reducir el acercamiento de una "crítica doble" o de una "lectura contrapuntal" a la confrontación de dos bloques culturales o de una lógica imperialista contra una lógica de resistencia, respectivamente. En una investigación empírica con trabajo de campo, tal acercamiento nos parece demasiado esquemático, tomando en cuenta los procesos de transculturación y las múltiples maneras del auto-posicionamiento. Por lo tanto proponemos un análisis de constelaciones que no parte de culturas predefinidas sino que de los actores involucrados.

Co-presencia en el campo

Pensamos que los debates más profundos sobre la interacción entre "investigador" e "investigados" en el campo se han desarrollado en la antropología social. En esta disciplina, ya existe un amplio consenso que no se trata de hablar *sobre* el Otro ni de una manera advocatoria *para* el otro. Por su parte, la ética investigativa parte del ideal de llegar a un diálogo *con* el Otro.

El diálogo, el intercambio es el punto de partida en la producción de conocimientos, lo que Johannes Fabian ha conceptualizado en forma de un "encuentro", cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente en el campo. Dennis Tedlock (1987) subraya de que se trata de formar una base del acuerdo mutuo. Las condiciones básicas para esta interacción se fundan en el hecho de que existe una "co-presencia" (Fabian, 1983) entre investigador y subalterno, los cuales comparten en la situación etnográfica el mismo espacio y el mismo tiempo. Es ahí donde se negocia la experiencia de diferentes órdenes de experiencia, cada cual como una cuadrícula que ilumina algunos aspectos y deja otros en la sombra (Waldenfels, 1987: 149). Entre estas cuadrículas cognitivas no podemos detectar una que tenga un mayor grado de verdad, porque no existe ninguna medida externa, objetiva. Así que el reto consiste en la tarea de la traducción cultural. El acto de la traducción no es una simple tarea sino que existe una diferencia inconmensurable entre los idiomas. Por lo tanto, la traducción no puede sólo incorporar lo ajeno en lo propio, sino se trata de ampliar las fronteras del propio idioma o de la propia cultura. Esto implica no solamente un acercamiento a un entendimiento, sino a una transformación de lo propio en términos de hibridizaciones.

De tal manera, el diálogo no debe ser malentendido como un *going native* que rápidamente llega a un *going naïve* que no logra poner en cuestión las geopolíticas hegemónicas del saber. Partiendo del mismo argumento, Spivak critica que investigadores occidentales se están distanciando demasiado fácil de su involucramiento en las estructuras poscoloniales. Dicen "*Sorry, we are just very good white people, therefore we do not speak for the blacks. That's the kind of breast-beating that is left behind at the threshold and then business goes on as usual*" (1990: 121). Esta actitud la analiza de la siguiente manera: "*By placing themselves as 'outsiders', they duck their own complicity in North–South politics, often hiding behind naïveté or lack of expertise, all the while congratulating themselves as the 'saviors of marginality'*" (1993: 61). Este acercamiento tiene sus implicaciones para la colonialidad de saber, como afirma Ilan Kapoor: "*This inside/outside separation either helps contain and depoliticise ethnicity, or puts the onus*

for change and engagement exclusively on the Third World subaltern (or on the native informant as its representative)" (2008). Por esto, creemos que la contextualización de la investigación dentro de una *shared history*, que es caracterizado por la larga duración colonial, requiere agentes activos y auto-reflexivos tanto del Sur como del Norte, para poder llegar a una descolonización del saber y a nuevos saberes producidos de una manera dialógica y horizontal.

Sin embargo, no podemos entender el contacto intercultural sólo en términos de un encuentro *t*ête-à-tête entre investigador e investigado. Con las referencias al análisis de constelaciones hemos puesto de relieve que la investigación es una "zona de contacto" (Pratt, 1991) en la cual influyen varios actores con sus diferentes mapas cognitivos. Con respecto a la temporalidad sincrónica, podemos decir que cada actor es formado por sus interacciones con otros. Esta otredad se demuestra también al nivel diacrónico de tal sentido, donde –como Walter Benjamin nos recuerda– luchamos porque otros, anteriores a nosotros, han luchado. Especialmente en condiciones (pos)coloniales marcados por las luchas durante la larga duración colonial es importante tener presente esta (co)presencia de las voces y luchas históricas tanto del Sur como del Norte.

La temporalidad es, en otro sentido, también un problema mayor en la co-presencia de la investigación. En su fase de investigación, el investigador forma parte de la vida cotidiana participando en las fiestas, trabajos y luchas de las comunidades. De tal manera, está expuesto a la integración en los largos circuitos de la reciprocidad, que se expresa en amistades o padrinazgos, hasta cargos en servicio de la comunidad. Sin embargo, el ritmo temporal es diferente para el investigador, en muchos casos la investigación es un proyecto que tiene un inicio y un final. Al terminar la co-presencia y al terminar el proyecto también se interrumpen en muchos casos los círculos de reciprocidad.

En la mayoría de los casos, el fin del trabajo de campo es el fin del diálogo sobre la investigación. Esto es un mayor problema para la descolonización del conocimiento, ya que en la fase de la recopilación de los datos hay un diálogo que en la fase del análisis y de la interpretación de los datos llega a ser un monólogo. De tal modo que la participación en el campo de una manera cínica puede ser vista como una estrategia de cooptación por parte del investigador para "robar" data. A este reproche no podemos rechazarlo fácilmente, porque de hecho es la manera (pos)colonial de apropiarse del conocimiento de poblaciones indígenas. Por esto,

nos parece sumamente importante incluir la fase después de la recopilación de datos en el proceso de la descolonización del conocimiento.

Autor-idad y Representación

Sólo por la interacción inmediata en el campo existe una co-presencia, en el cual el subalterno puede presentar su visión, puede poner sus condiciones y aclarar sus intereses. Pero después de esta co-presencia, llega normalmente la etapa de la mono-presencia del investigador, en la cual él es la autoridad que traduce las interacciones sociales a representaciones textuales.

De hecho se cambia el balance de poder: desde el encuentro en el cual el poder está negociado entre los sujetos, hasta la representación textual en la cual el Otro llega a ser un objeto, que es fijado en el discurso en un acto de violencia epistemológica. Por lo tanto, es importante para un postura crítica de contemplar con una auto-reflexión de la autor-idad del investigador.

Desde nuestro modo de ver, dentro de las estructuras de las geopolíticas del saber, nos es posible superar esta violencia epistemológica. Sin embargo, evitar todas las representaciones del otro tampoco es una solución al problema de violencia epistemológica porque precisamente la condición de no tener voz ni imagen –es decir, de no ser representado– es un acto de violencia y desprecio. Frente a esta problemática me parece importante (auto-)analizar los modos de apropiación del saber. La autoridad del intelectual en los textos antropológicos es insuperable. No obstante a la deconstrucción post-estructuralistas del autor, como una figura de la modernidad, se mantiene la imagen de la autor como único creador del texto. Esta idea es institucionalizada tanto en el mercado de publicaciones con sus formas de publicidad como por el campo académico con sus lógicas de práctica para la acumulación de capital académico a través de prestigio indicado por las publicaciones del investigador y su recepción en el campo.

Partiendo de esta situación complicada queremos argumentar que sí existen maneras de limitar la autor-idad del investigador. Vemos puntos de partida para tal tarea en el género de la narrativa, que puede recurrir a la polifonía y reducir el papel del narrador y analizador lo que significa cambiar el mismo genero de las narraciones científicas. Un aspecto importante es limitar la creencia ingenua en la objetividad y neutralidad de la narrativa científica, y por lo tanto limitar también la autor-idad del investigador. De tal manera, su visión e interpretación es solamente

una de las perspectivas posibles sin pretensiones para un lugar epistemológico superior.

El público o ¿quién le etnografías?

Más allá de la autoridad representativa es importante tomar en cuenta el público al cual la narración es dirigida. Cada texto es un acto comunicativo que por lo tanto también es dirigido a un público imaginado dependiendo del posicionamiento y del mapa mental del autor. En este caso nos interesan particularmente los estudios académicos, los cuales están dirigidos a un público de expertos dentro del campo académico. Esto obliga a los investigadores de usar un aparato de retoricas académicas, tal como una estructura de narración, referencias intertextuales a obras académicas importantes y un idioma correspondiente al campo académico, que usualmente es el inglés.

En la mayoría de los casos la comunidad o el grupo de los subalternos que forma base de la investigación no es considerado como público del estudio. Dirigir la recepción a este público significaría aplicar otro estilo de escribir y estructurar el trabajo. De esta manera, se prolonga la ruptura entre co-presencia y representación textual hasta la recepción de las narraciones producidas. Esto aún es ligado a las políticas del saber académico en el cual cuenta la cantidad de textos producidos –especialmente en *journals* de los EE.UU. con *peer-review*.

La antropología social, los Estudios Culturales y los Estudios Poscoloniales han puesto en los últimos años mucho énfasis en la problemática de la representación. Pero, especialmente en una sociedad de conocimiento, la pregunta del saber no es sólo un tema de representación sino de propiedad, en términos materialistas. Temas como la propiedad intelectual, el robo de conocimiento con referencia a plantas medicinales, o la piratería genética demuestran el papel de la apropiación de saberes y cocimientos en la fase actual del capitalismo.

La pregunta de los derechos intelectuales es discutida en el campo académico sobre todo en referencia a los plagiados, pero especialmente en contextos pos-coloniales debe ser discutido también con referencia a los entrevistados e informadores. Son ellos que ofrecen saberes y conocimientos y sus voces están presentes en los textos. Pero el campo académico ignora esta condición y requiere la autoridad de tal manera que el investigador tiene que ser el autor intelectual que cuenta con todos los derechos de la publicación. Las voces subalternos son expropiados de sus derechos intelectuales –ya al máximo aparecen en las "palabras

de agradecimiento". De esta manera seria importante desprivatizar los derechos intelectuales y comunalizar los derechos.

Conclusiones

Queremos dibujar en grandes esbozos el panorama en el cual tiene que posicionarse el investigador. A pesar de todas las críticas, pensamos que el campo académico todavía es un lugar estratégico para cambiar las geopolíticas del saber, dada su importancia para la definición de los principios de visión y división del mundo social y dado su relativa autonomía frente a lo político y lo económico. A base del análisis de constelaciones presentado en este texto, quiero resumir en este lugar cinco elementos para una descolonización de las metodologías.

1. Definir ya el tema de la investigación en un diálogo con los otros.
2. Cada investigación es política –en un sentido amplio de la palabra. Por eso, es importante negociar una base de entendimiento para poder entrar en un diálogo.
3. Dado la multidimensionalidad y la polifonía en el campo, debemos encontrar formas colectivas de generar saberes. Esto incluye reconocer los "otros" no sólo como contraparte sino como co-investigadores.
4. Superar las formas de autor-idad para no hacer invisible y silenciar los aportes de los Otros en la investigación.
5. Contemplar que la comunidad en donde se lleva a cabo la investigación es un público privilegiado de la investigación, que tiene aún más el derecho de contar con un texto escrito, audiovisual o auditivo de la investigación que el público académico internacional.

A mi modo de ver, estos elementos no dependen sólo de la voluntad individual del investigador, sino que se debe cambiar el ámbito del campo académico. Ahí veo dos vías. En una vía contra-hegemónica, la tarea sería enfrentar las formas hegemónicas para poder cambiar las reglas del campo académico. Creo que en parte es el caso de la antropología social, en la cual el diálogo ya forma parte de la *doxa*. Esto implica cambiar las reglas vigentes del financiamiento de proyecto, del reconocimiento del capital académico, de las normas de los currículos, etc. Sin embargo, sabemos que esto en muchos casos no es viable. Por lo tanto, me parece que es de igual manera importante ir por la vía de la afinidad. En vez de luchar contra posicionamientos en un campo con reglas que nos desfavorecen, es importante formar redes entre personas afines, tanto académicos como no-académicos.

De esta manera sería posible superar el "aislamiento casi heroico" de muchos investigadores, y lanzar propuestas en la manera de colaborar con los subalternos para contribuir a una descolonización de las geopolíticas del conocimiento.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. (1997). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fabian, Johannes. (1983). *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*. New York: Columbia UP

Kaltmeier, Olaf/Thies, Sebastian. "Specters of Multiculturalism: Conceptualizing the Field of Identity Politics in the Americas." en: *Latin American and Carribbean Ethnic Studies* (saliendo)

Kapoor, Ilan (2004). "Hyper-self-reflexive development? Spivak on representing the Third World 'Other'". En: *Third World Quarterly* 25,4. 627–647

Kapoor, Ilan (2008). *The postcolonial politics of development*. London: Routledge

Kuhn, Thomas S., 1996, *The Structure of Scientific Revolutions,* University of Chicago Press

Mignolo, Walter (2000). *Local Histories/Global Designs*. Princeton UP

Pratt, Mary Louise (1991). "Arts in the Contact Zone," en: *Profession 91*. New York: 33-40.

Rabinow, Paul (1986). "Representations are Social Facts. Modernity and Post-Modernity in Anthropology". En: Clifford, James / Marcus, George (ed.) *Writing Culture: the Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press: 234-261

Said, Edward (1989). "Representing the Colonized: Anthropology's Interlocutors." Critical Inquiry (Winter 1989), 15(2):205-225.

Said, Edward (1993). *Cultura e imperialismo*, Barcelona: Anagrama.

Smith, Linda Tuhiwai (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Zed Books.

Spivak, Gayatri (1990). *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*, ed S Harasym (New York: Routledge).

Spivak, Gayatri (1993). *Outside In The Teaching Machine*. New York: Routledge.

Tedlock, Dennis (1987). "Questions concerning Dialogical Anthropology". En: *Journal of Anthropological Research,* 43,3. 325-344.

Waldenfels, Bernhard (1987). *Ordnung im Zwielicht*, Frankfurt a.M.

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN HORIZONTAL

DAR Y RECIBIR EN LA INVESTIGACIÓN
Reflexiones por espacios trans, inter e intraculturales en la investigación "Juchitán, la ciudad de las mujeres: de la vida en el matriarcado", una retrospección 20 años después

Cornelia Giebeler y Marina Meneses

Las protagonistas de las metodologías investigativas con métodos vis-á-vis como la de acción, del dialogo, de la participación, los métodos reconstructivas y cualitativas tienen una pregunta fundamental en conjunto: Como se percibe el intercambio personal entre investigador@ e investigad@? La mayoría de los métodos cualitativos y reconstructivos trabajan con relaciones vis-a-vis, sacan datos, biografías, opiniones y narrativas de sus sujetos con el fin de hacer estudios, publicar, recibir frutos académicos y económicos por lo que implica este trabajo intelectual.

En la ocasión del seminario sobre métodos horizontales en San Cristobal 2010 podríamos intercambiar nuestros puntos de vista entre investigadores de distintos países.[1] Así Cornelia vino con sus reflexiones sobre su Teoría de la Extrañeza que ha desarrollado desde entonces como una perspectiva metodológica que implica el Dar y Recibir en la investigación para Ciencias Sociales Aplicadas (Giebeler 2007/1998). Pero cuando nosotras dos, Marina y Cornelia, nos encontramos en Juchitán en verano 2010[2], empezamos a reflexionar nuestra historia de trabajar juntas hace 20 anos y encontramos de nuevo puntos para reflexionar sobre el intercambio investigativo en nuestros grupo de investigación que realizamos sobre las comerciantes de Juchitán 1990-1992.[3] De este trabajo salió el libro "Juchitán – Ciudad de las Mujeres"[4] en 1994 en alemán con el subtitulo: De la vida

1 Algunos ya empezaron el debate en el grupo investigativo "E pluribus Unum?" en el Centro de Investigación Interdisciplinario (ZiF) de la Universidad de Bielefeld, especialmente en el taller sobre "Interculturalidad" (Gregor-Ströbele, Kaltmeier, Giebeler 2010).

2 Cornelia intentó seguir con sus investigaciones sobre la identidad zapoteca/juchiteca y su política dentro de esta sociedad.

3 El proyecto fue posible por lado de la Fundación Alemana de Investigación (DFG) y fue realizado por 4 investigadoras: V. Bennholdt-Thomsen, C. Giebeler, G. Holzer y M. Meneses en un ano de estudio de campo para acompañar todo un ano económico-social-ritual en Juchitán.

4 Para aclarar el título: la propuesta vino por lado del libro de Christine de Pizan (1364-1460) que se llama: "Le livre de la cité des dames" (1405). Con su nueva edición en inglés (1982) se reconoció la vida de una mujer medieval fuerte e intelectual. Retomé el titulo el libro por su visión de una ciudad, construida por mujeres importantes de la historia.

en el matriarcado y 1997 en México sin subtítulo. Decidimos usar el seminario para reflexionar nuestro trabajo metodológicamente.

1. La investigación de campo "Las comerciantes de Juchitàn": 1990 hasta 1992

Hace 20 años la idea de nuestra investigación tenía su base en esto: veníamos todas de los movimientos feministas y ecologistas de esta época. Buscábamos lugares que mostraban otras formas de vida –no occidentales en el sentido del desarrollismo–. Teníamos la idea de intercambiar experiencias desde los movimientos con la gente del Istmo, sean mujeres, hombres o muxes. Así reflexionábamos –más que nada– mundos de vidas excepcionales, como nos pareció el mercado local juchiteco, la presencia de las comerciantes, el valor de las mujeres, que todas ya conocíamos de una perspectiva subjetiva de unos viajes antes y Marina como parte de esta sociedad.

En este verano 2010 empezábamos a reflexionar la intención del Dar y Recibir[5] en la investigación y lo hacíamos por intercambiar nuestros puntos de vista, mirando atrás.

En esta temporada, Marina vino del DF donde realizó sus estudios de sociología de la educación. Tenía un hijo de un año, cuando regresó a su tierra para trabajar en el proyecto de investigación sobre las comerciantes de Juchitán. Con las reflexiones sobre su misma vida, como mujer zapoteca, la observación y participación con nuevos ojos de su entorno comunitario y familiar después de 15 años de vivir fuera, y también las reflexiones y conversaciones con las investigadoras alemanas sobre el tema y sobre la vida y condición de las mujeres en Alemania, fue interesándose por la socialización femenina juchiteca. El regreso a su pueblo se convirtió en una auto experimentación personal e intelectual que todavía no termina…

Cornelia vino con su hijo de ocho años, llegando con su maletín en la espalda, en una mano su hijo, y en la otra su máquina de escribir. Por el peso trajo sólo pocos libros, uno de estos era el de Julia Kristeva: "Lo extraño que somos hacia nosotros mismos" (Kristeva, 1990). Esta publicación, leído 10 veces por falta

5 El concepto del Dar y Recibir - en el sentido de que un "Dar" implica la necesidad de un "recibir" - inventó Marcel Mauss (2009/1990/1925). En el sentido de una economía de prestigio siguió Pierre Bourdieu (1976) con este concepto y para Juchitán lo usamos para la economía reciproca de un intercambio económico, que aquí llamamos parte de lo INTRA-cultural (Giebeler, 2010).

de otros libros en su idioma materna, se convirtió como un fondo para inventar reflexiones metodológicas de la investigación, que hasta hoy está en prueba y que se llama: "La metodología de la extrañeza, una guía metodológica para Ciencias Sociales Aplicadas".

2. Los espacios de la vida cotidiana como fuente de una investigación recíproca

Primero encontramos que trabajábamos juntas pero en distintas circunstancias espaciales:

En el *sentido territorial,* como vivíamos en distintas partes de Juchitán, encontramos distintas interacciones fuertes con personas.

En los *espacios políticos,* todas teníamos experiencias en el movimiento feminista de esta temporada, pero venimos de distintos ejes que significaban distintos puntos de vista a la sociedad juchiteca.

Los *espacios social-biográficos,* por edad, estudios, estatus familiar, orientación sexual también nos abrieron distintos puntos de vista y posibilidades de comunicarnos con ciertas personas y con otras menos. Las *mapas espaciales* de lo social-cultural eran distintos, al igual que las imaginaciones sobre una *vida buena.*

El intercambio de la compilación de los datos y experiencias empíricas lo teníamos en nuestras reuniones de trabajo, en los espacios de las fiestas y e eventos donde coincidíamos. Las decisiones espaciales –como encontramos hoy– tienen mucha influencia en las perspectivas de investigaciones empíricos cualitativos.

Primero tomamos la decisión de no quedarnos en Oaxaca, sino vivir en Juchitán mismo. Eso era un desafío para las alemanas, debido al clima, la educación de los niños, la comida bastante extraña, el "norte" –como se llama el viento fuerte en el Istmo–, la vida cotidiana muy intensa por la necesidad de relacionarse socialmente bastante fuerte, el uso del traje diario, y los retos para entender las diferencias dentro de la sociedad juchiteca al nivel político y cotidiano. De igual forma, para Marina era un desafío regresar a la casa familiar, ser parte de una vida juchiteca como mujer, tener obligaciones como mujer e hija de su madre, y cumplir los compromisos sociales; todo junto con el reto de cumplir su trabajo de investigación dentro del grupo. Así también el espacio donde vivíamos era la primera entrada a la sociedad por conocer la vecindad.

Cornelia encontró una casa chiquita de un cuarto junto con una familiar mexicana, que vino a realizar el proyecto del foro ecológico juchiteco en el centro.

Vivía la vida cotidiana en conjunto con "migrantes" del DF y de las Tuxtlas/Veracruz, e intercambiaba las vistas externas con ellos. Se relacionaba con maestras de la escuela de su hijo, con los dueños de kioscos para tomar jugos, con el campesino de al lado para comprar leche fresca, con las cocineras del mercado para mandar su hijo a comer, con dibujant@s y bordador@s de trajes para dejar hacer su traje, con parteras para intercambiar las experiencias de su parto, con curanderas por dolor de una diente, etc. Con su integración a la vida cotidiana de sus alrededores empezaron las relaciones profesionales de investigación para realizar entrevistas, pláticas, y fotografías, alrededor de sus temas científicos.

Marina regresó a su casa familiar con su madre y sus hermanos en el centro de Juchitán. Conocía todos los rituales e interacciones entre mujeres, la importancia para la economía social, sabía los hábitos de conducta comercial para lograr un éxito económico, y conocía los sexos diferentes a partir de ser mujer o hombre. Ha vivido su biografía para llegar a ser mujer juchiteca con todos los rituales: conocía los espacios de mujeres, de hombres y de muxes[6] y sus diferentes rumbos y condiciones socioeconómicos. Ha vivido una vida en la cual el sujeto no importa tanto dentro de los espacios familiares, sociales y culturales. Ha vivido la vida social ritual como se expresa en las velas[7], en la vida festiva[8] para realizar el prestigio y el valor social de la gente y familias, en el intercambio de trueque[9] con sus implicaciones sociales-culturales. Todo eso era "normal" para Marina, parte de su vida cotidiana y parte de su biografía. Con ella pasaba en el trabajo de investigación algo diferente: Era despegarse de su misma biografía y de las normas de lo "normal" juchiteco para abrir un espacio de reflexionar su misma normalidad y normatividad. Encontró la importancia de extrañarse de su propia cultura a partir de sumergirse en ella con nuevos ojos o tratando de explicarse lo que significa para la fuerza de la mujer que fue así en su caso…

6 *Muxe* se llama gente con orientación homosexual, en Juchitán muy aceptadas por su trabajo, su vida en la casa de la madre o hermana. Hoy hay una variedad de distintas formas de vivir del ser *muxe*.

7 Vela se llama grande fiestas de vecindades, familias, grupos de trabajadores o ciertas personas p.e. Vela Pineda, de los pescadores, de las intrépidas edo. La Vela tarda 4 días, implica la preparación, la misa, el baile de noche y la lavada de ollas. Participan entre 1000 y 5000 personas, son 36 al año. (e.o. Holzer 1996)

8 Cada fiesta es un cumplimiento, puede ser dentro del ciclo de vida de la mujer (Meneses 1994/1997), para el rapto, la boda, los cumpleaños, una virgen, una mano poderosa.

9 Realizar el trueque hasta hoy es común en el mercado, dentro de vecindades y en una forma especial como "limosna" en la vida festiva.

Así encontramos la importancia de los espacios biográficos, narrativos, sociales-culturales y territoriales para realizar la investigación: Marina, regresando a sus raíces se involucró a la vida zapoteca familiar y social, escribiendo sus experiencias y reflexiones sobre su vida, las diferencias que vivió en otras partes de México y sus reflexiones feministas para entender "la juchiteca" y lo zapoteco –tratando de alejarse con cierta extrañeza a su tierra. Cornelia, llegando a una vida no conocida, haciendo sus experiencias de extrañeza, trataba de integrarse a la vida cotidiana para poder entender por sentirlo en su cuerpo, su mente, su emoción para tener la posibilidad de experimentar otra forma, norma y valor de una vida cotidiana juchiteca. La profundidad de los resultados depende en buena parte del espacio en donde los investigador@s deciden establecerse, comunicarse, relacionarse y crear su sistema personal recíproco, cómo pueden alejarse de su misma normatividad y "normalidad" y cómo pueden integrarse a un sistema desconocida. De ahí viene la metodología de la extrañeza para una teoría de la actuación en ciencias aplicadas (Giebeler 1998, 2007, 2011).

3. Una interpretación de las perspectivas distintas por lado de los conceptos intra, inter, y transcultural

Al reflexionar sobre los espacios, encontramos puntos de vista distintos: Marina regresó con sus familiares, amigas y amigos, conocidos cercanos y vecindades. Ella ya sabía todo –así apareció– de su pueblo. Tenía experiencias de su niñez, de su crecimiento como mujer juchiteca, de su valorización como niña, de sus trabajos mercantiles, del intercambio recíproco en las fiestas, en el trueque, la importancia social cultural de las velas, del trabajo de hombres, de los muxes, etc. Cornelia había leído todos los libros que en estas temporadas ya existían sobre Juchitán y la zona, especialmente la monografía de Covarrubias y los estudios de Anya Peterson y Beverly Chinas.[10] Así llegábamos con perspectivas distintas –por

10 Covarrubias hizo un trabajo fundamental etnográfico sobre Juchitán en la época 1940. Él señaló que esa cultura va a desaparecer, lo que encontramos en los noventas y hasta hoy mismo, siempre de nuevo aparece la idea intelectual de una desaparición de esta cultura. Lo que nosotras pensamos que eso es parte de una ideología occidental que dice: "etnias" o "pueblos" no se desarrollan: eso será un privilegio y característica de la llamada modernidad. Peterson estudiaba la vida de prestigio por lado de las asociaciones de velas y trataba entender la jerarquía juchiteca y Beverly Chinas estudiaba las mujeres de San Blas, un pueblo, conocido por su resistencia y fuerza en contra conquistadores.

un lado la información teórica sobre el lugar y sus pobladores, y las metodologías, y por otro lado las experiencias personales de toda una vida en su cultura aunque habiendo transitado en otras–.

La perspectiva intracultural

Así encontrábamos en nuestras reflexiones 20 años después que Marina venía de una perspectiva intracultural, por haber nacido en Juchitán y por conocer las rituales internas de esta sociedad, los tabús, sus valores, las estructuras de la comunicación, especialmente por hablar, cantar y escribir el zapoteco. Conoce las rituales de relacionarse y "hacer su vida" en un camino zapoteco del istmo. A partir de toda la discusión transnacional, de la fluideces, lo hibrido, etc., encontrábamos que existe algo como una intraculturalidad juchiteca bastante especial hasta hoy. Con este término unos autores indígenas en toda América insisten en la existencia de aspectos especiales dentro de culturas (Giebeler, 2010: 19). Este debate sobre la intraculturalidad adquiere un papel importante para relativizar los discursos sobre lo "fluido", heterogéneo, el "transbordo" o la "inclusión". Hablando de lo "zapoteco" y "juchiteco", estamos de acuerdo que el conjunto de ciertos aspectos económicos, tradicionales, rituales y de la división de género del trabajo en Juchitán se forma una situación especial y extraordinaria, que tiene muy poca comparación con otros mundos indígenas en México y –a partir de Otavalo– en toda América. Y eso entendemos como el aspecto *intra*, una perspectiva de adentro, en que necesitábamos reflexionar las voces del *intra*, oír y dejar manifestar lo *intra*.[11]

La perspectiva intercultural

En nuestras reflexiones tomamos en cuenta que se realizó lo que se llama la Interculturalidad. Eso aparece como término analítico para entender *relaciones étnicas y culturales*. Es un término ya globalizado hace más que 10 anos. El "inter" puede implicar una interacción vis-a-vis, en la que cada parte queda en su lugar. Implica una definición del término "cultura" como algo cerrado. Para la reflexión sobre el intercambio de nuestra investigación encontrábamos que exactamente estas "imágenes" en nuestras cabezas eran el fondo para empezar a entender los resul-

11 Por "intra" entendemos las voces de personas que viven su normalidad de la vida cotidiana. No es lo mismo el "subalterno" en el sentido de Spivak, esto para explicarlo en otra ocasión.

tados de nuestras entrevistas, narraciones, mapas del mercado, cifras de venta y compra, las noticias sobre nuestra participación en fiestas, rituales espirituales y religiosas, velas, encuentros familiares, etc. ¿Quién tenía la interpretación "correcta"? ¿Cómo se podría entender el conjunto del rapto y formas del machismo con una dominación económico-familiar de las mujeres y el respeto hacia ellas desde los hombres y *muxes*? ¿Cómo analizar los datos y cómo buscar palabras para una teoría social-cultural? ¿Qué implica estos datos de una sociedad indígena con una alta valorización de mujeres?

La perspectiva transcultural

La idea fundamental de la *transculturalidad*, como Ortiz y Rama lo usaban para analizar las sociedades contemporáneas, es que a todos los niveles de la vida, la política, la economía y lo social se encuentran relaciones culturales. Se podría decir que nunca hubo un no-intercambio y eso produce los procesos de la creación cultural. Por tanto, hay que tomar en cuenta que el concepto de la transculturalidad, al menos en América Latina, tiene una tradición bastante larga; vemos que la vida juchiteca ha sido una vida transcultural. Lo *intra* de Juchitán se encontró hace siglos con lo *trans* que hace siglos llegó a Juchitán, una zona bastante globalizada. Así nos entendemos en nuestros trabajos investigativos, también como intercambio transcultural investigativo de nosotras dos: Marina con su experiencia transcultural - que traía por las experiencias de vida, estudio y trabajo en el D.F. y en San Cristóbal, donde ha vivido muchos años.

4. El "matriarcado" en Juchitán: Un debate Transnacional

En la revista ELLE apareció un artículo en el febrero 1994 sobre "El último matriarcado". Trataba de las zapotecas que "mandaban sus esposos". Con el surgimiento de llamarlo "matriarcado" empezó un debate que sigue hasta hoy: bajo este término Juchitán aparece como ejemplo excepcional dentro de un mundo patriarcal, capitalista, postmoderno-global: Feministas de varias partes del mundo ocupan el ejemplo, normalmente sin tener idea como este concepto se realizó en Juchitán. Igual en Juchitán mismo hay este debate: claro, que vivimos el matriarcado dicen unos, otros "y no ni puedo oír esta palabra" (entrevistas 2010). Lo que escribió la autora en la revista ELLE diciendo que el matriarcado de Juchi-

tán consistía en que las mujeres "mandaban" y compraban a los hombres mientras que estas se la pasaban en puras fiestas emborrachándose…claro que a l@s juchitec@s esto no les pareció - pues no es verdad; de ahí que se tergiversara el término y se prenunciaran contra la palabra. En nuestras reflexiones encontrábamos que nuestras percepciones hasta hoy son al revés de la percepción de afuera, que a veces dice: vinieron unas alemanas con sus conceptos del matriarcado. Pero no: Cornelia nunca usó el concepto del matriarcado porque valora más la violencia intrafamiliar que también existe, la violencia en las calles, que también hace 20 anos existía y por su punto de vista. Marina en cambio, si está de acuerdo con el concepto del matriarcado para explicar la forma de vida diferente y la fuerza de las mujeres en Juchitán, y lo argumenta hacia el mundo, aunque reconoce también la violencia existente, pero argumenta que eso no ha logrado someter a las mujeres como en otros lados, sobretodo indígenas, precisamente por la cultura matriarcal existente (Meneses, 2008/2011). Otras investigadoras de afuera han estado muy interesadas en desmitificar el "mito del matriarcado" pero a partir de sus conceptos occidentalizados de la igualdad, participación política, sexualidad, etc. hacen comparaciones sin entender cómo se da la relación entre los géneros ni los intragénero en Juchitán desde la propia visión zapoteca, ni cómo, o a través de qué medios propios enfrentan las juchitecas el mundo violento y machista patriarcal con el que interactúan.

En todo el mundo el "ejemplo matriarcal" juchiteca conforma una visión de una vida buena no patriarcal – pero así es nada más que usar una vida cotidiana para realizar sus propios imágenes virtuales. Como Marina lo ve, las feministas deberían informarse mejor sobre el concepto de matriarcado y deconstruirlo. Hay una mitificación del concepto que parece ideológica a favor del patriarcado. La idea del matriarcado viene del occidente en la línea de Morgan/Bachofen/Engels[12], dentro de la arqueología hasta el debate feminista, que retomó el término.

La adopción hacia lo "Intra" de lo juchiteco como concepto que puede ayudar a entender como parte de un intercambio transcultural, en el cual un concepto feminista formó algo nuevo para la apariencia de lo juchiteco en frente del mundo. La Transculturalidad es un concepto de las Américas para teoretizar los procesos de movimientos humanos desde hace siglos. En el contexto de la

12 Por la publicación de "Ancient Society" 1891 por Lewis Henry Morgan y el de Jakob Bachofen sobre "El derecho materno" 1861, Friedrich Engels inventó su concepto evolutivo sobre una temporada general matriarcal antes del patriarcado (Engels 2006/1884).

investigación lo "Trans" es un diálogo entre investigadores con investigadores e investigados, que implica abrir fronteras culturales y formar algo nuevo. El *diálogo transcultural* se entiende como una posibilidad de cambiar las perspectivas y vidas de mundos de los entrevistados y del entrevistador. Así Marina y Cornelia otra vez empezamos a reflexionar los impactos de las teorías – si vienen de alguien de "afuera" o de alguien de "adentro". Entre nosotras dos analizábamos que lo adentro es relativo: después de más que 20 anos de conocer y vivir en Juchitán Cornelia también tiene ciertos puntos de vista de "adentro" y Marina igual tiene sus puntos de vista subjetivo y relativo con la comparación de afuera y reflexiona su misma vida y cultura como desde lejos.

5. Reciprocidad dentro de las metodologías y métodos investigativos

Reflexionando nuestra misma investigación a partir de los conceptos de lo Inter-. Trans- e Intraculturalidad con el ejemplo del llamado "matriarcado" encontrábamos ciertos aspectos y elementos que tendría que cumplir una investigación reciproca al nivel interpersonal dentro del grupo multicultural de investigador@ as y en relación entre investigador@ e investigad@.

También reflexionamos otra vez nuestra metodología investigativa en esta temporada. Hicimos lo siguiente: Nos integramos a la misma sociedad por vivir junto con gente juchitecas, nos integramos como madrinas, como amigas, como madres, intercambiando y tomando nuestra misma vida y participando en la vida diaria - siempre reflexionando la reciprocidad de nuestra apariencia en Juchitán y viviendo toda la complejidad de la vida cotidiana. Eso era un fondo para entender el sistema de reciprocidad en esta sociedad y un fondo de experiencia personal para escribir. La auto experimentación: cambiar la ropa occidental con el traje de Juchitán, por ejemplo era fondo para encontrar la "presencia" de la mujer en lo público por lado de su vestido, de su segunda piel. (Giebeler, 1994/1997). Reflexionando la misma biografía como juchiteca fue fondo para encontrar la socialización de las mujeres como fondo de su "fuerza" legendaria (Meneses, 1994/1997). Así, con la vida diaria integrando nos al sistema festivo, el mundo de trabajo de mujeres, de la educación escolar e informal de los hijos teníamos una vida que nos permitió cambiar gustos y normas de la comida, de vestirse, de la normatividad de educar, del papel de los muxes, etc.

De ahí el uso de ciertos métodos ayuda horizontalizar las relaciones entre investigad@s e investigador@s en el sentido de tratar establecer una reciprocidad:

Los métodos abiertos cualitativos y especialmente los métodos aplicados, como los usamos en la pedagogía social ayudan a abrir un comino hacia un trabajo horizontal en que todos los participantes dan y reciben. (Giebeler, 2008). La entrevista biográfica narrativa p.e. da un espacio para la entrevistada para poder desarrollar su misma identidad como reconstruir un conjunto de sus experiencias de la vida. Eso da la posibilidad de reconstruir una coherencia y una continuidad en su vida al narrarla. Otro método como el taller para el futuro abre un espacio por unos días para reflexionar la percepción de los mismos mundos de manera crítica, ampliando su visión y buscando soluciones. Los dos ejemplos implican dos cosas al mismo tiempo: se producen informaciones investigativas, espacios para desarrollar algo nuevo, intercambio y transformaciones entre los participantes como investigadores e investigados. Eso es el Dar y Recibir.

Estos son métodos que en sus detalles no podemos explicar aquí. Ya vamos a concluir los aspectos de una investigación horizontal como lo llamamos hoy en día a partir de nuestra investigación del "Dar y Recibir" en Juchitán de aquellos años.

Elementos necesarios para una investigación reciproca[13] entre Investigador@s e investigad@s

- Realizar grupos de investigación multiculturales, que integren puntos de vista de afuera como de adentro
- Tener espacio para intercambiar las diferencias dentro del grupo de la investigación
- Compartir las experiencia biográficas de las investigadoras y de las personas investigadas para reflexionar los puntos de vistas, influidas por emociones, por conceptos internalizados normativas que llamamos la "normatividad" de la misma biografía
- Tener espacio para reflexionar los debates colectivos en el grupo de investigación y con otras personas – como lo hicimos en Juchitán en debates políticos, escribiendo primero en los periódicos locales, discutiendo las primeras ideas teóricas

13 Para reflexionar los elementos y sus posibilidades dentro de una metodología de investigación reciproca se va desarrollar en otra contribución.

- Abrir puertas para aprender, e integrar aspectos de la cultura que se investiga a la vida de los investigadoras.
- Compartir la forma de publicar, meter fotografía y decidir como, valorarlos con sus mismos nombres o asegurar su anonimidad.

Métodos de una investigación horizontal de dar y recibir.

- "Investigación de Campo" en el sentido hacerse nativo y hacerse extraño
- "Discusión de Grupo" para analizar jerarquías en procesos de interacción.
- La "Entrevista Narrativa" biográfica para procesos históricos por lado de la reconstrucción de la biografía personal.
- Talleres Grupales Temáticos.
- El Trabajo Biográfico.
- Talleres de teatro, escultura, dibujo con ciertos temas.
- El "Taller para el Futuro".

Para concluir: nos parece importante esta reflexión y realmente nos ha puesto a reflexionar más sobre el significado y la trascendencia del concepto de matriarcado. Quizá habría que buscar un concepto desde el mismo zapoteco, también habría que aclarar más ante la cultura local como han sido y/o son las sociedades, desmitificar el término y entender nuestra cultura y el fundamento que da fuerza a las mujeres. Lo importante es que se dé la reflexión entre investigador@s y entre estas e investigad@s para socializar el conocimiento y que no se quede solo entre un grupo de iluminad@s si de lo que se trata es mejorar la vida buena tanto para los de adentro como los de afuera.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.

Covarrubias, Miguel (1961/1946). *El Sur de México*. Instituto Nacional Indigenista, México.

Engels, Friedrich (2006/1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Fundación Federico Engels, Colección clásico del marxismo. Madrid, España.

Giebeler, Cornelia (1992). "Juchitán - la ciudad de las mujeres. Identidad etnica y fuerza de las mujeres en una sociedad zapoteca de Mexico". En: *El Solar. Juchitan/Oaxaca* 2 / 1992 y en: Guchachi Reza, Num. 38, Oaxaca 1993 (S. 1-15).

Giebeler, Cornelia (1994/1997). "La Presencia": la importancia del traje en Juchitán. En: Bennholdt-Thomson, Veronika (Ed.), J*uchitán - la ciudad de las mujeres*. Instituto Oaxaqueño de las culturas. Oaxaca.

Giebeler, Cornelia (2003). "Pedagogía Social: Arte y política de desarrollo en unidad y diversidad". En: Chacon, Gerado/ Neuser, Heinz (ed.) *Pedagogía Social en Latinoamerica. Estrategias en educación popular*. DAAD Quito/Ecuador, Bonn/Alemania.

Giebeler, Cornelia (2007). "El extrañamiento del otro: Las dificultades del diálogo Intercultural. Reflexiones teóricas y prácticas sobre la actuación profesional en la realidad social". En: BABEL, No. 1, *Revista de Psicología*, Santiago de Chile.

Giebeler, Cornelia (2010). "Conceptos de Inter-,Trans -,y Intraculturalidad en la Educación", En: Gregor-Ströbele, Juliana/Kaltmeier, Olaf/Giebeler, Cornelia/ (Hg) (2010) *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. GTZ, Bonn.

Giebeler, Cornelia (2011). *Methodological Challenges in Applied Social Sciences: Building a framework of Research and Intervention: The Methodology of "Strangeness Experience" in the Americas*. FIAR.

Holzer, Brigitte (1996). *Subsistenzorientierung als `widerständige Anpassung` an die Moderne*. Frankfurt.

Kristeva, Julia (1991). *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona: Plaza y Janés.

Mauss, Marcel (2009). *Ensayo sobe el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz Editores Buenos Aires/Madrid.

Meneses, Velázquez Marina. (2009). "La vida de una madre juchiteca: ciclo vital y prestigio social". En: *A (M)Other world is Possible: Two Feminist Visions: Matriarchal Studies and The Gift Economy*. October 23-25, York University, Toronto.

Meneses, Marina (2011). "Mittelamerika: Der Handel zwischen den Juchitekischen Frauen: Ökonomische Sicherheit, Unabhängigkeit und kulturelle Beständigkeit". *Ponencia para el congreso international de estudios matriarcales "The Time is Ripe",* St. Gallen/Suizza, 12.-15. Mai.

Meneses, Velázquez, Marina (1994/1997). "El camino de ser mujer en Juchitán". En: Bennholdt-Thomson, Veronika (Ed.), J*uchitán - la ciudad de las mujeres*. Instituto Oaxaqueño de las culturas. Oaxaca.

Newbold de Chinas, Beverly (1975). *Mujeres de San Juan. La mujer zapoteca del Istmo en la economía.* Secretaria de Educación Pública, México.

Peterson Royce, Anya (1975). P*restigio y Afiliación en una Comunidad Urbana: Juchitán*, Oax. Instituto Nacional Indigenista y Secretaria de Educación Pública, Mexico.

Pizan, Christine de (1982). *The Book of the City of Ladies,* New York, Persea Books

Shakespeare, Jokasta (1994). "El último matriarcado. Las zapotecas mandan, sus esposos obedecen". En: *ELLE* Num.1 feb.1994. pp. 44-46.

ENTRE VOCES: HACIA LA CONFIGURACIÓN DE UNA METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO Y TRATO DE LO INTERCULTURAL

Myriam Rebeca Pérez Daniel

La autoría horizontal

¿Qué implica escribir para la interculturalidad? ¿Es posible una autoría horizontal? ¿Es posible producir un discurso no autoritario? ¿Cómo debe ser ese discurso: polifónico o el de una voz consensuada? ¿Cómo reconocer un texto horizontal? Estas son algunas de las preguntas que motivaron esta reflexión en torno a la posibilidad de crear textos horizontales para la educación intercultural.

Con el afán de encontrar respuestas, parto mi reflexión con la mirada puesta en el campo comunicativo. Desde ahí, el texto, cualquier texto, resulta ser un producto cultural de un proceso de interacción específico. Por una parte, condensa los códigos de interacción vigentes en un momento histórico determinado, entre cierto tipo de emisor y cierto tipo de receptor. Por otra, el sentido del texto, en sí, se recarga en la naturaleza del vínculo entre dicho emisor y receptor y no tanto en lo uno le logra decir al otro.

Así, al cuestionarse sobre la autoría horizontal en los textos educativos interculturales, por ejemplo, es necesario preguntarse, primero, sobre los códigos culturales vigentes que pautan las relaciones entre los pueblos originarios y la población no-indígena y, segundo, sobre la naturaleza del vínculo entre docente y estudiante. ¿Las pautas culturales fomentan la simetría? ¿El vínculo docente-estudiante es horizontal? ¿Debe serlo? ¿Es posible lograr, entonces, una autoría educativa intercultural horizontal?

A partir de un estudio de los materiales educativos interculturales es posible reconocer cuatro procesos de autoría:

1. Autor solitario

Generalmente, este tipo de autoría se encuentra ligada a la producción de libros de corte literario, en donde un autor en solitario compila y redacta el texto, presentándolo para su publicación. En ocasiones, hace alianza con un traductor para

convertir la versión de su texto escrito en español a otro en alguna de las lenguas originarias del país. Este autor solitario, según el proceso reconocido, suele hacer la recopilación precisamente partiendo de su propio asombro ante una cultura que le es ajena. Por ello, la reconstrucción que ofrece es, al fin, desde una perspectiva externa. La propuesta educativa parte, primero, de su calidad de intruso que reconstruye la versión de una cultura ajena y la presenta como si fuera propia a otros que la desconocen o que sí la conocen por ser originarios de ella, pero que no la ven con el mismo extrañamiento y fascinación que él. El intento, en todo caso, es el de aleccionar al destinatario sobre una realidad que el compilador domina y el receptor no. La pauta que codifica el vínculo entre emisor y receptor en este tipo de autoría, entonces, se caracteriza por la distinción que le otorga el poder de poseer la palabra y el saber al primero sobre el segundo. El primero no sólo determina qué necesita saber el otro, sino quién y cómo es el otro. Así, el receptor no sólo carece de la palabra y del saber, sino de la conciencia sobre quién es. Esto se compagina con la relación complementaria tradicional de un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el docente.

2. Autor grupal especializado

El otro proceso de autoría frecuente está vinculado a grupos de expertos que, en equipo, diseñan estrategias didácticas para la enseñanza de un tema. En su calidad de especialistas, anticipan que todo destinatario está en desventaja sobre el conocimiento a tratar. Cuando ninguno de estos especialistas es miembro de la comunidad destinataria, las relaciones propuestas entre emisor y receptor se vuelve también de tipo cultural. El emisor, entonces, no sólo tiene el poder del saber, sino de pertenecer a una cultura dominante sobre otra caracterizada por desconocer. Estos grupos de especialistas, además, utilizan la traducción como un mecanismo para enfatizar esa diferencia: se traduce lo que creen que pueda ser más difícil de aprender para el destinatario. El contenido, sin embargo, lo siguen definiendo ellos. En este proceso de autoría se asume, también, que el emisor tiene un saber especial que lo hace distinto y mejor que el destinatario. Así, aún cuando la autoría sea grupal, su calidad de especialistas de una misma temática los hace ser representantes de una única voz. No hay polifonía, por tanto. En todo caso, refuerza un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el saber, un saber impuesto por el grupo emisor.

3. Autor grupal en diálogo con la comunidad de origen

Implica a un grupo de especialistas de la cultura local u originaria, que son miembros de esa comunidad, y que en diálogo con ella, reconstruyen un saber específico y lo visiblizan en un texto. El aval de su relevancia, veracidad y pertinencia está en el mismo grupo que lo ampara, quienes, a su vez, se vuelven destinatarios del texto. Es, pues, una autoría que escribe para sí misma. Tampoco hay polifonía, pero al menos se logra simetría entre emisor y receptor, pues al participar ambos en la definición del texto se elimina la distinción de quién es el que habla y posee el poder. Fomenta un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista. Sin embargo, queda encriptado para receptores ajenos a la comunidad de referencia, pues, al no compartir el código de referencia, resulta inaccesible.

4. Autor grupal en diálogo con otro autor grupal

Se trata de una autoría grupal que, en diálogo con otro grupo de autores de otro referente cultural, reflexionan en común sobre temáticas de mutuo interés. En estos textos se hacen visibles las dos posturas y los encuentros y desencuentros entre ambas, evidenciando no solo el proceso de diálogo, sino los sentidos negociables y los innegociables para ambos. Es un texto polifónico y simétrico, en cuanto a que ambos grupos de autores participan en el proceso con la misma función, logrando expresar posicionamientos distintos, desde el marco de referencia desde donde se posicionan. No hay un saber único. El sentido educativo está en la visibilización; la visibilización de dos voces distintas que se posicionan frente al otro sin tratar de definirlo, sino intentando esclarecer su propia visión sobre una temática de interés común. Este tipo de autoría fomenta un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico, en donde no hay verdad que develar, sino posturas que comprender.

Sobre este último tipo de autoría es sobre la que se ha trabajado para explorar la posibilidad de crear un texto intercultural, polifónico, simétrico, no autoritario. Esta es la metodología de Entre-voces.

"Entre Voces"

En el año 2005, el Centro Educativo Tatutsi Maxakwxi (CETM) manifestó a la Dra. Sarah Corona la inquietud por crear un material educativo que cumpliera sus expectativas con respecto a lo siguiente:

- Que les permitiera a los alumnos ejercitar la lectura en su propia lengua y en español.
- Que contuviera temáticas de interés para ellos, en donde ellos mismos, su realidad y su pensamiento, se vieran reflejadas y pudieran identificarse.
- Que las temáticas les permitieran, también, familiarizarse con la realidad mestiza "occidental" con la que, tarde o temprano, se encontrarían y les exigiría de ellos un conocimiento de sus reglas implícitas.

Así, la Dra. Corona, junto con los docentes del CETM, emprendieron un diálogo para diseñar un procedimiento de autoría que les permitiera garantizar que el texto resultante cubriera lo esperado, es decir, en donde la voz wixárika dialogara con la voz "occidental", haciendo ver sus diferencias y confluencias; un texto, pues, que no sólo permitiera a los jóvenes wixaritari reconocerse a sí mismos y a los "otros" de su realidad, sino que también fuera una oportunidad para los jóvenes mestizos "occidentales" de encontrarse a sí ante esos otros tan cercanos. Con ese diálogo que cimentó las bases de la propuesta, nació, de hecho, la tónica de la metodología y la idea del proyecto editorial Entre voces.

Para la gestación de dicho proyecto editorial, la Dra. Corona creó un seminario en donde participaron los maestros wixáritari del CETM y profesores con experiencia en investigación y docencia de la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Querétaro. La idea era reproducir, precisamente, el diálogo que la Dra. Corona había ya establecido con los docentes wixáritari. Por eso, el espíritu del seminario incitaba a la discusión sobre los temas a tratar en el libro y poder acordar, al fin, no solo criterios generales para la elaboración del mismo, sino en sí el texto y las dinámicas que se debían reflejar en él.

Dicha directriz exigió a los participantes en la autoría del texto, vivir el seminario como una experiencia objetiva y palpable de comunicación intercultural. El resultado, entonces, no sólo fue el texto en sí, sino una serie de dinámicas de diálogo que impregnaron el diseño editorial y pedagógico del libro con referencias concretas a las complicaciones de la simetría e, incluso, a las inevitables complementariedades. Así, "Entre voces" (Corona, 2007) se convirtió en un texto de educación intercultural, bajo un formato enciclopédico, de corte informativo, que pretende, con su diseño, provocar la reflexión sobre la diversidad a partir de la misma visibilización de la diversidad. En el texto no hay interpelaciones directas al lector, sino solo una exposición del sujeto que reflexiona sobre sí frente a otro, logrando que la experiencia del diálogo se haga palpable a nivel de la enunciación.

Lo que metodológicamente determinó la riqueza educativa y comunicativa del proyecto de "Entre Voces", fue precisamente la posibilidad del diálogo. El encuentro cara a cara entre autores que hablaban de una misma temática, desde distintas posiciones culturales, permitió que ellos hicieran una meta-reflexión sobre lo que los constituía diferentes frente al otro, develando, al fin, las posturas que les eran negociables y las que no. Ese encuentro fue, entonces, crucial para la construcción de un diálogo de ida y vuelta inmediata, basado no sólo la exposición de posturas, sino también en su reflexión, discusión y resolución.

Esta compleja experiencia de diálogo no hubiera tenido tanta profundidad si no le hubiera exigido a sus participantes dedicación de tiempo completo por los tres días del seminario. La posibilidad de seguir dialogando aún en espacios no formales, lograron un efecto de choque y desacuerdo natural a partir de otras diferencias difíciles de convocar en espacios formales. El manejo del tiempo, los límites de lo privado y lo público, los protocolos de formalidad, los estatus de autoridad, incluso lo que es considerado como autoría; todo esto surgió como parapeto de posibles intenciones de limitar el intercambio a lo meramente cordial e indispensable. Precisamente los elementos de diferencia permitieron a los participantes caer en cuenta sobre los elementos que los definían frente al otro y que les resultaban indispensables exponer para facilitar la comprensión de sí. Sin esto, la comprensión no hubiera sido real.

Así, los textos resultantes no fueron, pues, un producto elaborado individualmente, bajo las propias suposiciones de lo que el otro requería saber, sino textos creados a partir del encuentro, de las interpelaciones, de las dudas, de las aclaraciones, de las precisiones y negociaciones frente al otro. Por ello, a nivel de la enunciación, no hay descripciones sobre el receptor, sino un trabajo del autor por definirse frente a él.

Se buscó la horizontalidad con seis mecanismos específicos. Primero, todos los participantes estaban en calidad de autores. No había funciones previamente establecidas, sino que se crearon en la propia interacción. Segundo, todos los autores tenían textos previos que fueron expuestos en el encuentro y que, a partir de su exposición, fueron modificados. Es decir, ningún autor tuvo tiempo de más o tiempo de menos que le diera una ventaja en el encuentro. Tercero, tanto las modificaciones como el objetivo del encuentro, en sí mismo, dependían enteramente de la interacción, por lo que había un punto común de incertidumbre sobre el

producto final. Nadie sabía que iba a resultar de todo eso. Todos estaban, entonces, en igualdad de condiciones con respecto al producto final.

Cuarto, en la interacción misma se estableció que el texto que se creara partiera de la propia exposición, es decir, sobre lo que cada uno deseaba hacer visible sobre sí, no sobre la suposición de lo que los otros son o debieran saber. Esto permitió la horizontalidad entre emisores y receptores. Quinto, el texto al fin se conformó como una colección de diversas vistas sobre sí ante otro. No se sugirieron preguntas de reflexión ni ejercicios, sólo la propia colección de visiones presentada, editorialmente, unas frente a otras, en páginas contrapuestas, en español y en wixárika, simultáneamente. El objetivo, los términos y las limitantes de la reflexión se dejaron enteramente al lector.

Sexto y último, el resultado de los textos, pese a estos factores de horizontalidad, no fue, en todos los casos, una construcción conjunta y equilibrada del saber. Es decir, que pese a la búsqueda de la horizontalidad, la interacción misma se prestó para que en ciertas ocasiones fuera complementaria, pero se evidenció en la introducción en qué momentos fue y de qué manera se presentó. Por tanto, el lector pudo ver el impacto de la dominación en el texto mismo, decidiendo que hacer con eso.

Esta caracterización metodológica de autoría podría no distar de otros ejercicios de producción. Sin embargo, la especificidad del producto discursivo (libro de texto), la búsqueda de un cierto tipo de interacción (tendiente a lo horizontal), enmarcada en un propósito específico (la visibilidad de la diversidad para la educación intercultural), creó una secuencia particular de elementos que concretan una gama de discursos que de otra manera, no se construirían. Y ese tipo de discursos, por sí mismos, propician la reflexión y el aprendizaje sobre lo intercultural. Por ello, es posible definir la dinámica de "Entre Voces" como una metodología de autoría y de investigación para la comunicación intercultural, puesto que provocando la comunicación intercultural, se definió un camino alterno de autoría.

Un ejercicio de réplica

Con el afán de corroborar su estatus metodológico, en mayo del 2010 se realizó un ejercicio de reproducción de los principios de "Entre Voces", con el objetivo de elaborar un libro de texto dirigido a jóvenes universitarios, escrito por jóvenes universitarios, que reflexionaran en conjunto sobre cómo construir un espacio común en la universidad en el que pudieran garantizar la visibilidad de todos sus

miembros y su participación[1]. La peculiaridad buscada en el texto propuesto como producto final, fue que los jóvenes autores aportarán su visión sobre la diversidad en la Universidad como miembros de la misma y, a su vez, como miembros de una de las distintas comunidades culturales del Estado de Chiapas, no para aleccionar a otros, sino para hacerse visibles ellos mismos. Se trató, pues, de crear un texto intercultural para jóvenes universitarios, escrito por jóvenes universitarios, a partir de la metodología de autoría y comunicación intercultural propuesta por Corona (2007) en el texto de "Entre Voces".

Así pues, se elaboró un Seminario-Taller donde el diálogo entre los jóvenes para la creación del texto, imprimiera en éste la intención educativa intercultural desde su misma práctica. Es decir, en el esfuerzo que hacieron los jóvenes por investigar, exponer, hacer comprensible, analizar, cuestionar, negociar y acordar su punto de vista en la elaboración conjunta del texto, se rescató, en una meta-reflexión, el ejercicio mismo de diálogo que se hizo desde diversas culturas; esto para ofrecer pistas de formación para la interculturalidad a nivel universitario, desde la vivencia misma de los jóvenes universitarios.

El texto, entonces, habló sobre los diversos temas que los mismos jóvenes vinculan a la "visibilidad" y a la "participación" universitaria, abordados desde el punto de vista, actual y en perspectiva hacia el futuro, de su comunidad de pertenencia (mestizo, tzeltal, tzotzil, ch'ol y zoque), con el fin de hacer reflexionar a todo estudiante sobre la diversidad y la interculturalidad.

El resultado fue algo sumamente similar al producto de "Entre Voces", lo que permite reflexionar sobre el aporte metodológico del proyecto inspirador y, en sí, sobre las metodologías para la autoría y para el estudio de la comunicación intercultural. Dichas reflexiones, en concreto, se tejen en torno a la potencialidad del diálogo como mecanismo de autoría. A continuación se especificará, teórica y metodológicamente, en qué consiste la propuesta vislumbrada.

Eje teórico metodológico

Watzlawick, Beavin y Jackson (1997), en el desarrollo de su Teoría de la Comunicación Humana, identifican varios postulados ineludibles en la comprensión de la

1 Proyecto de investigación financiado por la UNACH, bajo la convocatoria de Exbecarios 2009, titulado *Libro de texto para la reflexión intercultural universitaria en el programa de tutorías: ciudadanía y mexicanidad desde la perspectiva del estudiante.*

naturaleza de los intercambios interpersonales. Tres de ellos resultan fundamentales para explicar el principio que opera detrás de Entre-Voces:

- La imposibilidad de no comunicarse,
- La existencia de dos niveles en todo acto comunicativo: el nivel del contenido y el nivel de la relación,
- Y la tendencia de toda relación humana a constituirse a partir de pautas comunicativas.

La imposibilidad de no comunicarse implica que toda relación con otra persona y, por tanto, con otra cultura, es de naturaleza comunicativa. Todo acto, toda palabra, toda omisión, dentro de una relación entre sujetos, puede implicar por sí misma un sentido o significado. Al estar lanzando permanentemente significados con nuestros actos, nos estamos, entonces, permanentemente comunicando. Dichos actos contienen dos niveles de lectura: el contenido o motivo de significación y la forma de expresarlo, la cual sugiere una manera de definir la relación con el otro. Si se expresa de tal manera que permita una respuesta de la misma naturaleza a lo expuesto, se generaría una relación simétrica. Si se expresa de tal manera que la respuesta posible sólo sea de naturaleza distinta, se generaría, entonces, una relación complementaria.

Ahora, nuestras formas de expresarnos y de comportarnos se aprende, y solemos repetirlas en condiciones similares. Eso conforma patrones de comportamiento comunicativo. Sólo podemos romper dichos patrones cuando reflexionamos sobre su estructura y la transformamos. Todo esto tiene que ver con la propuesta de trabajar la competencia para la diversidad y la interculturalidad a partir del análisis comunicativo de nuestros intercambios. Cuando provocamos el encuentro con el otro, nuestras pautas comunicativas se activan, lo que nos da la posibilidad de analizar sus contenidos y relaciones y, por tanto, analizar su naturaleza simétrica o complementaria.

Una acto racista implica una relación complementaria, en el sentido de que nuestra forma de expresarnos sólo permite al otro posicionarse por debajo de nosotros. Así, al reflexionar sobre nuestros intercambios y la naturaleza de la relación que proponen, podemos transformarlas.

La transformación no se da en automático, pero su posibilidad existe sólo en la identificación de la forma en que opera nuestra pauta comunicativa. Por eso Watzlawick, Weakland y Fisch (1999) señalan lo siguiente:

> Llegamos a la conclusión de que, en lo que respecta a una intervención deliberada en los problemas interhumanos, el modo más pragmático de abordarla no estriba en la pregunta ¿por qué? sino en la de ¿qué?, es decir: ¿qué es lo que aquí y ahora sirve para perpetuar el problema y qué se puede hacer aquí y ahora para efectuar un cambio? Desde este punto de vista, la diferencia más importante entre funcionamiento adecuado y disfunción es el grado en el que un sistema (un individuo, una familia, una sociedad, etc.) es capaz de generar cambio por sí mismo o bien ha quedado captado dentro de un juego sin fin. (p. 111)

El desempeño óptimo de la autoría horizontal, expresada en términos comunicativos, implicaría entonces comunicarse "bien". Es decir, mantener la coherencia entre nuestras intenciones de entablar una relación simétrica con los demás y nuestras acciones comunicativas de efectivamente hacerlo. También, implica saber descifrar las acciones de los otros para interpretar sus intenciones y actuar en consecuencia (Marroquín y Villa, 1995). Es parte de un mismo desempeño: conocer los propios sistemas de codificación nos ayuda a expresarnos mejor, a expresarnos de manera más auténtica, pero también nos permite ser empáticos con el otro (Marroquín y Villa, 1995; Rizo, 2009).

La estrategia didáctica de "Entre Voces" parte de la exposición de sí mismo frente al otro. Sólo después, es posible llegar al diálogo. No es posible llegar al diálogo con sólo el encuentro. La exposición de sí mismo, de lo que se es, posibilita la vulnerabilización de los sujetos en igualdad de condiciones y, por tanto, la posibilidad del intercambio simétrico. Podía creerse que hablar de sí mismo al inicio de un intercambio puede favorecer el individualismo y el egoísmo, pero como lo explican Marroquín y Villa (1995) es, más bien, un paso lógico:

> La consciencia de uno mismo, cuando uno se plantea de una manera adecuada, es un proceso que no se cierra egoístamente en sí mismo, sino que facilita la apertura al otro mediante un proceso paralelo. En la medida en que soy sensible y percibo mis propios sentimientos, en esa misma medida seré sensible a los sentimientos del otro. (p. 55)

"Entre-Voces" también supone que esta exposición de sí mismo al inicio del encuentro posibilita la identificación de otro fenómeno. Y es que cuando hablamos, en específico, frente a alguien, lo que decimos y la manera en que lo decimos expone, también, lo que sabemos o suponemos sobre el otro. Así, en este intercambio inicial queda patente el posicionamiento de cada uno, y también se visibiliza la aparición de un nuevo tipo de discurso sobre el encuentro con el otro. Dicho discurso, si no fuese, precisamente, por nacer del encuentro con el otro, no existiría. En ese sentido, es provocado y "artificial" (es un artificio para hacer evidente lo que antes no lo era), pero devela el tipo de relaciones supuestas y patentes que se tienen con el otro y que se activan con su presencia.

En otras palabras, hablar sobre uno no resulta igual si se hace en solitario que frente a alguien. Un "otro", particular y con rostro, puede detonar maneras específicas de definirme frente a él y, por tanto, de enunciarme. Si con ese otro, además, se tiene una relación histórica y un interés común por el territorio compartido, dicha enunciación resulta crucial para entendernos en relación. Hacer dialogar a los miembros de una comunidad de manera fáctica, como lo hace "Entre Voces", entonces, supone reproducir con claridad y de forma condensada ese posicionamiento socialmente construido sobre el otro y sobre uno mismo. Evidenciar esos posicionamientos para reflexionar sobre ellos es el propósito de "Entre Voces".

Las experiencias de aplicación que se han tenido de "Entre-Voces" han involucrado la producción mediática (textos escritos, fotografías, carteles, dibujos, diarios y videos) como un medio para materializar el diálogo y analizarlo. Dicha producción mediática permite, también, exponer a otros la experiencia del diálogo, por lo que se procura la visibilización de los participantes, sus posturas y acuerdos de manera explícita, clara y pertinente.

A partir de todos estos principios, la propuesta de "Entre-Voces" se estructura en 5 pasos.

1. Exposición
    - **a.** Presentación de sí mismo
2. Historizarización
    - **a.** Autobiografía
    - **b.** Historia familiar
    - **c.** Historia de la propia comunidad de referencia
    - **d.** Historia del contexto regional inmediato

   e. Historia nacional
   f. Reflexión: ¿A nombre de quién hablo cuando hablo?
3. Visualización
   a. Identificación de la intención, la acción y su coherencia.
   b. Producción mediática
4. Problematización
   a. Identificación de las relaciones establecidas con los otros y las pautas comunicativas que implican.
   b. Cambio
5. Modificación del diálogo
   a. Corrección de la producción mediática

Este camino, centrado en la experiencia comunicativa, facilita la conexión entre el "saber" y el "hacer", impactando, por supuesto, en el "ser" y "convivir". Así es como se propone el desarrollo de la competencia para la diversidad y la interculturalidad con la metodología de "Entre-Voces".

La metodología de autoría del proyecto editorial "Entre-Voces" propone lo siguiente:

- Los sujetos que se han de mostrar en el texto tienen que participar, con la misma función, en el proceso de autoría. Una forma de hacerlo es lograr que cada uno exponga, en igualdad de circunstancias, su perspectiva sobre sí y sobre la realidad que desea proponer.
- La traducción y la compilación no pueden estar al mismo nivel que la producción. Por tanto, no son comparables. Para garantizar la simetría de los autores, deben participar con la misma clase de acciones, en especial con la producción.
- Aún cuando los autores participen con el mismo tipo de acción, es posible que se establezcan entre sí relaciones complementarias. La única forma de convertir ese fenómeno en una propuesta educativa es evidenciar las condiciones que produjeron la relación resultante.
- Para librarse de la relación complementaria entre docentes autores y estudiantes destinatarios, es necesario partir de lo que se quiere visibilizar y no lo que se supone que el otro carece. El diseño pedagógico recae, entonces, en la reflexión sobre las implicaciones de esa visibilización.

La contribución de "Entre Voces" es que muestra, con su forma de construir el libro, las distintas capas de significación que desentrañan una serie de fenómenos vinculados al diálogo intercultural. El texto enseña sobre la interacción

a partir de analizar la interacción. Las capas de la interacción que se hacen visibles son las siguientes:

- La construcción de la interacción entre autores.
- El tipo de diálogo que establecen entre ellos.
- Los contenidos que eligen discutir.
- La construcción discursiva de sí mismos frente al otro.
- La construcción discursiva del otro frente a sí mismos.
- La construcción discursiva de su destinatario.
- Las estrategias didácticas seleccionadas para la enseñanza de la interculturalidad.

Así, la autoría grupal que dialoga con otro grupo de autores posibilita el análisis de la interacción intercultural y, por tanto, un saber crítico. Esta es la propuesta.

Los resultados del ejercicio de réplica

Como se señalaba con anterioridad, en el ejercicio de réplica de la metodología realizado con los estudiantes, se obtuvieron resultados similiares a los diálogos producidos en "Entre Voces" (Corona, 2007). Es decir, pese a la intención de controlar las condiciones del diálogo, garantizando la igualdad de las condiciones de producción, no se garantiza con ello la simetría en las enunciaciones, pero sí, al menos, se posibilita evidenciar los discursos que condicionan la naturaleza de las relaciones propuestas. En el ejercicio de réplica, no se obtuvieron enunciaciones simétricas, pero sí la evidencia de un discurso que visibiliza la naturaleza asimétrica e histórica de las relaciones propuestas entre docentes y estudiantes en el espacio universitario.

La metodología de "Entre Voces" no produce textos complementarios. Pero sí permite entender ciertos aspectos de la naturaleza de un diálogo horizontal. Dichos aspectos son los siguientes:

1. El instaurar la igualdad como condición del diálogo, no implica que las relaciones resultantes en ese diálogo sean de tipo simétrico. Mucho menos, implica que sean armoniosas. Instaurar la igualdad en el encuentro concreto sólo dispara discursos que, de otro modo, no son visibles. Sólo analizando la naturaleza de esos discursos, podemos ir avanzando en el diálogo.

2. Es necesario, por tanto, distinguir que una cosa es la igualdad como condición del diálogo a la simetría o al consenso. La igualdad, como condición, la podemos garantizar a partir de la construcción de un escenario concreto y común. Las otras no, pues dependen del posicionamiento discursivo e histórico que cada uno asume frente al otro.
3. Asumir que la simetría y la armonía en las relaciones es más importante que la igualdad es una apuesta política intelectual. Suponer que es mejor, sobre la complementaria, es también discursiva. Por tanto, también es objeto de análisis.
4. Lo más que se puede hacer, entonces, es evidenciar los discursos que nos condicionan en nuestros intercambios y evidenciar su origen. La apuesta de Entre Voces es que el sólo hacerlo, resulta educativo.
5. Así, pues, búsqueda de la igualdad como condición del diálogo se convierte en un mecanismo metodológico para disparar otros discursos que condicionan las relaciones. Es, pues, una variable de control, no una meta en sí.

Conclusiones

Entre voces no trata de decir que es la vía correcta de producción de textos para la educación intercultural. Trata de:

- Comprender el mismo proceso de producción de textos.
- Comprender las relaciones interculturales a propósito de los procesos de producción.
- Aprovechar los procesos de producción para repensar la visibilidad en el espacio público.

Como metodología, en realidad, se trata de una serie de mecanismos que procuran construir un escenario para provocar la puesta en acción de discursos. Todo tipo de discursos. Es una metodología de producción para el análisis de la comunicación intercultural.

Bibliografía

Corona Berkin, Sarah. (2007). *Entre voces…fragmentos de "educación entrecultural"*. Guadalajara: UdeG.

Marroquín Pérez, M. y Villa Sánchez, A. (1995). *La comunicación interpersonal*. Bilbao: Mensajero.

Rizo, Martha. (2009). "La comunicación y lo humano". En Fernández Christlieb, Fátima y Rizo García, Martha. (Coordinadoras). (2009) *Nosotros y los otros: la comunicación humana como fundamento de la vida social*. México: Los miércoles.

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. y D. Jackson, D. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Watzlawick, P., Weakland, J. H., y Fisch, R. (1999). *Cambio*. Barcelona: Herder.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA METODOLOGÍA ARRAIGADA INTERCULTURAL APLICADA
Co-teorización de propuestas educativas

Stefano Claudio Sartorello

Introducción

Las reflexiones que se presentan en ocasión del Seminario Internacional "*Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural: retos y perspectivas*" surgen del análisis del proceso de construcción del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM*[1] (Bertely coord., 2009) realizado entre noviembre del 2006 y octubre del 2008 en Chiapas por parte de un grupo intercultural de colaboradores integrado por 13 educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles y por 4 investigadores no indígenas (entre los cuales quien escribe).

Este análisis se realizó desde una perspectiva crítica de la investigación social (Denzin & Lincoln, 2000 y 2005) articulando los planteamientos teórico-metodológicos de la etnografía colaborativa (Lassiter, 2006) con los de la teoría arraigada (*Grounded Theory*) de corte constructivista (Charmaz, 2000 y 2006). La combinación de estas dos perspectivas metodológicas nos llevó hacia la definición de la que llamamos *Metodología Arraigada Intercultural* de diseño curricular. Como se explicará a continuación, se trata de una metodología donde se enfatiza en la colaboración, el inter-aprendizaje y la horizontalidad entre los diferentes sujetos culturalmente situados que co-teorizamos el modelo curricular arriba mencionado.

Epistemología crítica y co-teorización intercultural

Con el afán de encontrar salidas a los problemas planteados, entre otros, por Clifford y Marcus (1986), Marcus y Fisher (1986), Clifford (1988) y Rosaldo (1989), y que han sido retomados y desarrollados, entre otros, por los autores que colaboraron en la segunda edición del *Handbook of Qualitative Research* (Denzin & Lincoln 2000), quienes nos formamos en la antropología social y seguimos cre-

1 Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM AC) y educadores independientes, integrada por educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de Los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas.

yendo en la relevancia de la etnografía enfrentamos el reto de construir marcos epistemológicos críticos que orienten nuestro quehacer en el campo de las ciencias sociales.

En particular, para quien escribe el presente, la propuesta de los coordinadores de la tercera edición del *Handbook of Qualitative Research* (Denzin & Lincoln, 2005) de comprometerse política y académicamente con la justicia social y con los *sujetos* que participan en nuestros procesos investigativos parece un camino coherente con el trabajo colaborativo realizado para elaborar el modelo curricular arriba mencionado.

Al referirse a la construcción de nuevas epistemologías críticas en las ciencias sociales, Denzin (2005) señala que los investigadores tenemos que asumir la tarea de "desmantelar, deconstruir y de-colonizar desde adentro las epistemologías occidentales" (Denzin, 2005: 934), desafiando aquellas prácticas de investigación que perpetúan el poder de Occidente. Como precisa Rosaldo:

> La verdad del objetivismo – absoluta, universal y eterna – ha perdido su estatus monopólico. (…) Los análisis sociales tienen que lidiar con la realidad de que sus objetos de análisis también son sujetos que analizan y cuestionan críticamente a los etnógrafos – sus escritos, sus éticas y sus políticas (1989: 21).

En particular, los investigadores que tratamos de contribuir a la construcción de nuevas epistemologías críticas tenemos que modificar las formas tradicionales de validación del conocimiento que hemos heredado de nuestra formación académica previa. Inspiradas en una epistemología positivista, éstas estaban centradas en la neutralidad objetiva del investigador y en la replicabilidad de los resultados del proceso investigativo. Para superar esta visión tradicional, se considera necesario construir un concepto más integral de validez que enfatice en las dimensiones éticas y políticas; es así que se propone desarrollar prácticas investigativas culturalmente responsivas que sitúen el poder al interior de las comunidades en las que los investigadores co-laboramos y co-investigamos: "(…) un modelo colaborativo de investigación en el que los investigadores sean responsables no hacia una remota disciplina o institución sino hacia los sujetos que estudian" (Denzin, 2005: 954).

Ahora bien, al referirse a las características fundamentales de una etnografía explícita y deliberadamente colaborativa, Lassiter (2006) destaca la importancia de la definición de los llamados "sujetos de estudio". En particular, el autor concibe a los llamados consultores (*consultants* en inglés) no como meros informantes sino en cuanto co-intelectuales, y sugiere utilizar el término *colaboradores*, enfatizando de esa manera en la agencia de los sujetos participantes, en su papel activo y reflexivo al interior del proceso en cuanto "co-productores de significados" (Denzin, 2005: 934).

Estas consideraciones encuentran eco en los planteamientos del filósofo mexicano Luís Villoro (1998), quien señala la importancia de que los investigadores escuchemos la voz del otro con quien estábamos colaborando sin interpretarla forzosamente al interior de categorías que le son ajenas. Villoro plantea la urgencia de escuchar y aprender del otro también cuando su verdad no concuerda con los conceptos y valores que tienen significado adentro de nuestro paradigma interpretativo, alcanzando así "un tercer nivel en la comprensión del otro. Sería el reconocimiento del otro a la vez en su igualdad y en su diversidad. Reconocerlo en el sentido que él mismo dé a su mundo" (Villoro, 1998: 159-160).

Al respecto, Jorge Gasché (2009), uno de los investigadores no-indígenas que participamos en el proceso de diseño del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (Bertely coord., 2009), señala que la colaboración intercultural entre indígenas y no indígenas implica que el investigador no-indígena renuncie a reproducir las características intrínsecas al sistema dominante y adopte una postura crítica cuestionando su propia posición de poder, asumiendo una postura ética explicita que le permita *aprender* del otro con quien colabora. Como destaca Villoro se trata de asumir como principio básico que:

> (…) la razón no es una, sino plural (…) que el mundo puede comprenderse a partir de diferentes paradigmas (…). Sólo una figura del mundo que admita la pluralidad de la razón y del sentido puede comprender la igualdad a la vez que la diversidad de los sujetos (1998: 168).

Al reflexionar acerca de la experiencia de colaboración intercultural vivida a lo largo del proceso de diseño curricular, considero que estos planteamientos son

necesarios pero no suficientes para la construcción de una etnografía explícita y deliberadamente colaborativa por lo que resulta necesario dar un paso más.

Como precisa Christians (2002):

> El propósito de la investigación no tiene que ser la producción de conocimientos per se. Más bien, los propósitos son pedagógicos, políticos, morales y éticos, (…) una pedagogía en grado de ofrecer respuestas [performative en inglés], que resista a la opresión (p. 954).

Concebida de esta forma, la etnografía colaborativa es en primer lugar una actividad ética y política y, en cuanto tal, "engendra una compleja y siempre cambiante negociación entre los etnógrafos y sus colaboradores" (Lassiter, 2006: 79). En particular, considero que los acuerdos morales y éticos entre investigadores y sujetos de investigación se fundamentan en lo que Gasché (2009) define con el término de "reciprocidad", o sea en la aceptación explicita que cada una de las partes que colaboran está dispuesta y sabe aceptar las representaciones de los otros sobre sí misma. Por lo tanto, en un proceso colaborativo todos los sujetos participantes se consideran recíprocamente como agentes morales y están dispuestos a desarrollar un diálogo continuo sobre esta base, lo que implica una concepción de responsabilidad moral compartida y recíprocamente constituida.

Aunque el investigador "ocupa una posición estructural y observa desde un lugar específico" (Rosaldo, 1989: 19), su mirada sobre el proceso y la interpretación del mismo se modifican por los encuentros y las experiencias que realiza junto a sus colaboradores.

Como diría Gasché, los investigadores aprendemos *de* y *con* los sujetos con quienes colaboramos y es este "inter-aprendizaje" (Gasché, 2008) uno de los elementos más relevantes que emerge de los procesos colaborativos e interculturales. Finalmente, sostiene Lassiter (2006) se trata de situar de manera explícita la co-interpretación en el mundo de la co-experiencia, de la inter-subjetividad y del diálogo en lugar que de la distancia, de la objetividad y de la autoridad.

La explicitación de estas experiencias compartidas y la inclusión de las múltiples voces del investigador y de sus colaboradores en el texto etnográfico en construcción implican necesariamente adoptar un proceso multidimensional y polifónico de representación que permita tomar en cuenta y representar las diferentes voces, visiones y expectativas de todos los sujetos que participaron en el

proceso colaborativo e intercultural. Para que eso sea posible, es necesario redefinir la etnografía como diálogo horizontal, "como una negociación constructiva que involucra al menos dos, y usualmente más, sujetos conscientes y políticamente significativos" (Clifford, 1988: 41). Como argumentan Clifford y Marcus (1986), los problemas centrales de la interpretación antropológica pueden ser tratados a través de innovaciones en la escritura etnográfica, en textos co-autorados por los antropólogos y los sujetos que colaboran con ellos, representando de esa forma su autoridad junto a la del investigador.

Sin embargo, y a pesar de reconocer la importancia de desarrollar textos dialógicos y polifónicos, retomando a Rappaport (2007) considero que la re-conceptualización de la escritura sólo resuelve parcialmente el problema de cómo la antropología y, en particular, la etnografía colaborativa, representan a su mal llamado "objeto". Desde esta perspectiva se asume que, más que un género literario, la etnografía colaborativa es principalmente una actividad asumida en el campo y que el trabajo colaborativo consiste en algo más que escribir. Mientras que la colaboración involucra frecuentemente el tipo de co-autoría promovida por Clifford, considero que

> más significativo aún resulta el espacio que **la colaboración abre al proceso de co-teorización** con los grupos que estudiamos, proveyendo tanto a nuestros interlocutores como a nosotros mismos con nuevas herramientas conceptuales para dar sentido a las realidades contemporáneas. En otras palabras, **la colaboración convierte el espacio del trabajo de campo entendido como de recolección de datos en co-conceptualización** (Rappaport, 2007: 4, negritas mías).

Entendida de esa manera, una etnografía implícita y deliberadamente colaborativa re-sitúa los pensamientos de los sujetos colaboradores y, en lugar de considerarlos simplemente como datos etnográficos, los asume como "formas paralelas de análisis" (Rappaport, 2007: 6), como aportes a la construcción de una teoría. Desde este punto de partida, lo que ocurre en el campo es "mucho más que una recolección de datos, **un proceso de interpretación colectiva** se está desplegando en el espacio del campo" (Rappaport, 2007: 7).

La co-teorización que se despliega en el trabajo de campo es entonces lo que marca la etnografía en colaboración. Asumiendo de manera explícita el campo como espacio de co-teorización, como arena en la que el etnógrafo y los demás colaboradores, en cuanto sujetos política y culturalmente situados, producen colectivamente "vehículos conceptuales que retoman tanto a un cuerpo de teorías antropológicas como a los conceptos desarrollados por nuestros interlocutores" (Rappaport, 2007: 9), la colaboración "tiene el potencial de **crear nuevas formas de teoría**" (Rappaport, 2007: 9).

En particular, en el proceso colaborativo e intercultural de diseño curricular al que he estado haciendo referencia (Bertely coord.2009), esta perspectiva interpretativa abre las puertas a la construcción colaborativa de constructos, conceptos y significados arraigados a las posturas política y culturalmente situadas de los diferentes colaboradores indígenas y no indígenas que participamos en el proceso de diseño curricular, mostrando como el proceso de construcción de un modelo educativo intercultural bilingüe es el resultado de un proceso de *co-teorización intercultural*.

Ahora bien: ¿Cómo se aterrizaron estos planteamientos en el proceso de construcción del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (Bertely coord., 2009) que se analiza en esta tesis? O, para decirlo con De Sousa (2006): "¿De qué forma resulta posible construir un diálogo multicultural, cuando diversas culturas fueron reducidas al silencio y sus formas de concebir y conocer el mundo se han vuelto impronunciables?" (p. 29).

A continuación se plantea la respuesta que se dio a estas interrogantes en el proceso colaborativo e intercultural de diseño curricular que nos ocupa, mismo que, con todos sus límites y errores, representa una experiencia concreta que nos permitió aprender a generar conocimiento intercultural desde una perspectiva crítica y contra-hegemónica.

Hacia la construcción de una Metodología Arraigada Intercultural (MAI)

Ahora bien, para aterrizar estos planteamientos resulta imprescindible explicitar el método que utilicé para analizar e interpretar los materiales etnográficos recopilados a lo largo del proceso de construcción curricular. Para tales fines es necesario abrir un breve paréntesis para introducir una reflexión importante sobre la que bauticé Metodología Arraigada Intercultural (MAI), un desarrollo de la Groun-

ded Teory (GT) descubierta por Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss (Glaser y Strauss, 1967).

La GT ha sido definida como una "metodología general para desarrollar teoría que está arraigada (grounded) en información sistemáticamente recogida y analizada" (Strauss y Corbin, 1994). Aunque en español suele traducirse como "Teoría Fundamentada en los datos", prefiero referirme a ella como *metodología arraigada*, ya que ésta tiene sus raices en el proceso de investigación y en los datos o, mejor dicho, en las informaciones, que salen del mismo.

Los orígenes de la Grounded Theory remontan al celebre trabajo de Glaser y Strauss (1967); sin embargo, y como muestra de su trascendencia, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX esta propuesta metodológica ha tenido diferentes desarrollos que, por razones de brevedad, no se analizarán en este texto, en el que nos centraremos en uno de ellos y, en particular, en la vertiente constructivista desarrollada por Charmaz (2000, 2006).

El enfoque constructivista de la GT reconoce la naturaleza interactiva y colaborativa de la recolección de los datos y de su análisis y "promueve el desarrollo de la tradición cualitativa por medio del estudio de la experiencia desde el punto de vista de los sujetos que la viven" (Charmaz 2000: p.523). Estableciendo un importante enlace entre la teoría crítica (Denzin y Lincoln 2005) y GT, Charmaz (2000) reconoce que los "datos" o mejor dicho, las informaciones que se usan como fuentes para la construcción de las categorías son narrativas, textos, construcciones sociales de sujetos culturalmente situados y, por ello, destaca la importancia de estos sujetos, mismos que deben participar activamente en el proceso de recolección y análisis de las informaciones, así como en la validación de los hallazgos de la investigación. En particular, sostiene la autora, las *categorías emergentes* de las informaciones tienen que ser validadas por medio de un *proceso multidimensional y polifónico de codificación* que represente las diferentes voces y visiones de todos los sujetos que participaron en el proceso.

El proceso de codificación tiene que cumplir con dos criterios fundamentales: Ajuste (*fit*) y relevancia (*relevance*). Dice Charmaz (2006): "El estudio se ajusta cuando se construyen códigos y desarrollan categorías que **cristalizan las experiencias de los participantes**[2]. El estudio tiene relevancia cuando ofrece un

2 Como precisé en la parte metodológica general, en esta investigación, al referirme a los sujetos participantes en el proceso de construcción curricular, prefiero utilizar el término **colaboradores**.

marco analítico incisivo que permite interpretar las informaciones y establece relaciones entre la estructura visible y los procesos implícitos" (p. 54, negritas mías).

Concebido de esa forma, resulta evidente que el proceso de codificación es más que un comienzo, sino que es un proceso en el que se moldea un marco analítico a partir del cual construimos una primera interpretación de las informaciones recopiladas (Charmaz, 2006: 45). Los códigos seleccionan fragmentos de información, nombrándolos en términos concisos y proponiendo un incipiente manejo analítico para desarrollar ideas abstractas e interpretar cada fragmento. De esa manera nuestros códigos muestran cómo seleccionamos, separamos y clasificamos la información para comenzar a desarrollar una explicación analítica.

Ahora bien, aunque al quedarse cerca de las informaciones y al partir de las experiencias explicitadas por los sujetos que participaron en el proceso, la codificación se construye de forma inductiva, resulta evidente que el investigador-intérprete sigue jugando un papel fundamental. Como precisa Charmaz: "**Construimos** nuestros códigos porque estamos **nombrando activamente** la realidad, **escogemos** las palabras que constituyen nuestros códigos" (Charmaz, 2006: 47, negritas mías).

En este sentido, resulta claro que, aunque parta de un enfoque horizontal y colaborativo, ningún investigador es neutral ya que el lenguaje que adopta confiere forma y significado a las realidades que interpreta, por lo que los códigos que genera reflejan sus puntos de vistas y valores. Asimismo, las dimensiones de análisis y preguntas de investigación por medio de las cuales filtra e interpreta las informaciones muestran evidentemente sus prenociones y supuestos.

Ahora bien, a partir de las consideraciones anteriores, y con el fin de consolidar el paradigma interpretativo que estoy planteando, me parece importante introducir un elemento metodológico que la propia Charmaz (2006) sugiere para, de alguna manera, mitigar el peso de las prenociones y supuestos del investigador y favorecer la agencia de los demás sujetos participantes en el proceso colaborativo e intercultural en el proceso de interpretación.

En su propuesta metodológica, la autora hace referencia a los que llama "**códigos en vivo**" (Charmaz, 2006: 55) que derivan de expresiones específicas que los sujetos participantes mencionan en momentos clave del proceso que se está interpretando y que representan "un término innovador que los participantes utilizan para expresar un significado o capturar una experiencia" (Charmaz, 2006: 55).

El papel que los códigos en vivo desempeñan en el análisis, argumenta Charmaz, depende de la forma en que los tratamos analíticamente. Dependiendo del paradigma interpretativo adoptado por el investigador, pueden representar un importante instrumento para "democratizar" el proceso de codificación y hacerlo más participativo e incluyente. En el caso específico del modelo educativo en objeto y, en específico, a lo largo del proceso de codificación e interpretación, los códigos en vivo me permitieron enfatizar en las aportaciones de los colaboradores indígenas, enfatizando en su agencia al interior del proceso de construcción curricular y en su capacidad de co-teorizar junto con los colaboradores no indígenas.

Detengámonos un momento en este punto.

En el paradigma interpretativo que estoy desarrollando, y que pone énfasis en la colaboración, el inter-aprendizaje y la co-teorización entre los diferentes sujetos culturalmente situados que participaron en la construcción del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (Bertely coord. 2009), los códigos en vivo que emergen de las expresiones de los colaboradores tseltales, tsotsiles, ch'oles desempeñan un papel central en el análisis, ya que son los que permiten *arraigar* (*to anchor* = anclar, dice Charmaz, p. 57) la interpretación que se está construyendo a sus palabras, expresiones y significados, culturalmente situados, de lo educativo y de lo intercultural, mostrando así su participación en el proceso de construcción teórica.

La relevancia de los códigos en vivo de los colaboradores indígenas en la interpretación del proceso de construcción curricular es lo que me permite plantear que, a nivel metodológico, esta tesis representa una aportación hacia la construcción de *Metodología Arraigada Intercultural (MAI)* aplicada al análisis e interpretación de procesos colaborativos e interculturales en campo educativo.

Hacia la construcción de códigos interculturalizados

Veamos ahora de aterrizar estas reflexiones recuperando los diferentes elementos metodológicos que caracterizarían la MAI a la que me he estado refiriendo.

Para ello, retomaré nuevamente a Bertely (2000) y su sugerente reflexión metodológica. La autora explica que el proceso de interpretación etnográfica se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías:

a) Las categorías sociales ("representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores"

(Bertely, 2000: 64) que, para establecer un paralelo con la propuesta de Charmaz (2006), corresponden a los códigos en vivo de los colaboradores indígenas.

b) Las categorías del intérprete que, como dice la autora, "se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado" (Bertely, 2000: 64) y que, por las características del proceso que se está analizando y por la insistencia en limitar el poder del investigador al interior del proceso y favorecer la agencia de los demás sujetos participantes, son producto de la fusión de los horizontes del intérprete con los de sus colaboradores.

c) Las categorías teóricas, "producidas por otros autores [y] relacionadas con el objeto de estudio en construcción" (Bertely, 2000: 64) que permiten profundizar el alcance teórico de las interpretaciones realizadas.

Ahora bien, considerando la relevancia que, en el paradigma interpretativo que he construido, se pretende atribuir a los *códigos en vivo-categorías sociales* de los colaboradores indígenas, en lugar de hablar de triangulación, prefiero hablar de articulación y propongo representar gráficamente este proceso de la siguiente manera:

Es importante precisar que, en el cuadro anterior, los tres círculos concéntricos no delimitan espacios cerrados y delimitados entre sí, sino que, como las capas sobrepuestas pero permeables e interconectadas de una cebolla, se refieren a tres momentos interpretativos articulados entre sí. Es justamente esta articulación interpretativa la que permite generar *códigos interculturalizados* que fusionan los horizontes interpretativos de los diferentes sujetos que participaron en el proceso de diseño curricular y que muestran los alcances del proceso de *co-teorización intercultural* de la propuesta educativa que se está analizando.

Este proceso de co-teorización intercultural, resultado de la aplicación de una Metodología Arraigada Intercultural, encuentra su núcleo generador – su corazón dirían mis colaboradores tseltales, tsotsiles y ch'oles - en los códigos en vivo desarrollados por los colaboradores indígenas durante el proceso de diseño curricular, mismos que constituyen la base sobre la que el intérprete construye códigos propios pero arraigados a los de los colaboradores (ya que en ellos se expresa la fusión de los horizontes de los colaboradores y del intérprete). Estos códigos - en vivo y del intérprete - son el punto de partida para dialogar con categorías teóricas relacionadas con el objeto de estudio que otros autores han generado y, consecuentemente, profundizar en la interpretación, ampliando el alcance de teórico de la interpretación realizada por medio de la generación de códigos interculturalizados que son la evidencia del proceso de co-teorización intercultural de la propuesta educativa en objeto.

Bibliografía

Bertely, Busquets, María (coord.) (2009). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho, La nueva escuela intercultural en Chiapas*. México: CIESAS/Ediciones Alcatraz.

Clifford, J. y Marcus, G. (Eds.) (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley: University of California Press.

Charmaz, K. (2000). "Grounded Theory: objectivist and constructivist methods", en N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) (2000) *The Sage Handbook of Qualitative Research. Second Edition* (pp. 509-535). Thousand Oaks: Sage

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory, A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Thousand Oaks: Sage

Christians, C. (2005). "Ethics and politics in qualitative research", In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition* (pp. 139-164). Thousand Oaks: Sage.

De Sousa Santos, Boaventura (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatorio*, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Unidad de Post Grado – Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.) (2000), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Second Edition*, Thousand Oaks Sage.

Denzin N. & Lincoln, Y. (eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage.

Denzin, Norman K. (2005), "Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation", en N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition.* (pp.933-958). Thousand Oaks: Sage.

Gasché, J. (2008), "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en: Bertely M., Gasché J. y Podestá R. (coords.) (2008). *Educando en la Diversidad*, Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala pp.367-397.

Glaser, B. y G. y Strauss, A.L. (1967), *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Cualitative Research*, Aldine, Chicago.

Lassiter Luke, Eric (2005), *The Chicago Guide to Collaborative Ethnograpy.* Chicago: University of Chigaco Press.

Rappaport, Joanne (2007), *Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración,* en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43, Colombia, pp. 197-229.

Villoro, Luís (1998), *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós – UNAM.

ROMPIENDO BARRERAS A LA EQUIDAD
La metodología minga y la co-producción de conocimiento en estudios con mujeres migrantes en Suiza

Yvonne Riaño

Introducción

Este artículo cuestiona las prácticas de producción de conocimiento basadas en la desigualdad entre "investigadores" e "investigados" respecto a su capacidad de definir y representar a lo largo del proceso investigativo y a obtener beneficios de tipo mutuo. Aquí se presenta la metodología MINGA diseñada con el fin de alcanzar relaciones más igualitarias entre la/os socia/os de investigación y una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados. El proceso de producción de conocimiento aquí propuesto ha sido designado con el nombre de MINGA para mostrar los paralelos con la práctica ancestral quechua de la "minga" (países andinos) consistente en una forma de trabajo colectivo en el que no existe un intercambio económico sino el mutuo beneficio de toda/os los miembros de la comunidad. El principio orientador de la metodología MINGA es la equidad la cual ha sido entendida como la capacidad de co-determinación y el desarrollo de relaciones recíprocas entre la/os socia/as de investigación. El artículo empieza identificando los diferentes tipos de barreras que se interponen a la equidad, realiza una reflexión conceptual de cómo se podrían romper estas barreras y presenta a continuación la metodología MINGA la cual es un esfuerzo de implementación práctica de los principios conceptuales.

1. Identificando y rompiendo barreras a la equidad

Si bien es clara la necesidad de esforzarse en realizar investigaciones basadas en los principios de la co-determinación y la reciprocidad la pregunta es cómo alcanzarlos y realizarlos en el proceso investigativo? Aquí se argumenta que el reto de alcanzar relaciones de investigación más igualitarias implica ante toda una reflexión sobre las barreras que se anteponen a este objetivo. A pesar de su presencia persistente las barreras a la equidad son a menudo invisibles ya que en los medios académicos no se ha reflexionado suficientemente respecto a éste tema.

Las barreras se encuentran a menudo al seno mismo de la conceptualización del proceso investigativo el cual está basado en supuestos respecto a la relación que debe existir entre la/os investigadores e investigada/os, los fines inmediatos y tangibles de la investigación, y el lugar donde se produce el conocimiento los cuales conducen a una práctica investigativa poco igualitaria. El objetivo de ésta sección es por lo tanto realizar una reflexión que conduzca tanto a visibilizar los diferentes tipos de barreras que se interponen a la equidad cómo a esbozar caminos específicos sobre cómo podrían ser superadas. A continuación se presenta una tabla que resume las barreras principales que han sido identificadas en este artículo las cuáles serán detalladas posteriormente.

Tabla 1. Identificando las barreras a la equidad en el proceso investigativo

1. Barreras de imaginarios
La/os investigadora/es como experta/os y la/os investigada/os sin autonomía
2. Barreras de jerarquía social
Empiezan con la denominación de "investigadora/es" e "investigada/os"
3. Barreras de intercambio comunicativo
Limitarse a informar sin posibilidad de intercambio comunicativo
4. Barreras en el poder de definición
Ausencia de co-determinación respecto a metas de estudio y categorías de análisis e interpretación
5. Barreras hacia el aprendizaje mutuo
Desigualdad entre la/os participantes en la investigación respecto a la expansión del conocimiento
6. Barreras espaciales
La separación entre "investigadora/es" e "investigada/os" empieza en los lugares de encuentro

1.1. Barreras de imaginarios

¿Cómo nos imaginamos al "otro" a quién vamos a investigar? Nuestros temas y enfoques de investigación son a menudo determinados por una visión del otro que lo construye de manera homogénea, sin relevar las diferencias que existen al interior de un grupo, y a menudo desde una perspectiva etnocentrista que coloca

a los hombres y mujeres provenientes del "Oriente" (Said, 1978), del "Tercer Mundo" (Mohanty, 1991), de la península balcánica (Redepenning, 2002), del mundo musulmán o del mundo indígena (Tuhiwai Smith, 1999) como estando atrás en su nivel de desarrollo, caracterizado/as por acciones violentas, víctima de estructuras (patriarcales) de explotación y/o con poca autonomía de actuación. Este tipo de imaginarios geográficos conduce a que se cree un imaginario en el cual los/las investigador/as procedentes de culturas occidentales sean visto/as cómo más avanzados y con la legitimidad de producir conocimiento sobre el otro y realizar acciones para protegerlo.

¿Cómo enfrentar las barreras de imaginarios? Aquí argumentamos que una actitud crítica en la investigación respecto a la manera como se ve y se construye al otro es un paso esencial para "descolonizar" los métodos de investigación (Tuhiwai Smith, 1999). Una tal reflexión necesariamente tiene que ser orientada por un enfoque de investigación que busque relevar la diferencia de situaciones respecto a los lugares/fenómenos investigados y no simplemente producir una imagen homogénea y monolítica, basada en las deficiencias y limitaciones del otro, sino también desvelar sus potenciales y estrategias. Tuhiwai Smith aboga por una actitud crítica respecto a los supuestos, valores y categorías sobre los que se funda una investigación. Esto significa una actitud crítica respecto a la manera como se representa al "otro"; y el preguntarse hasta qué punto el otro esta incluido o excluido del proceso investigativo.

1.2. Barreras de jerarquía social

La primera barrera hacia la equidad empieza con el proceso de diferenciación que usualmente se establece en los medios académicos al usar los nominativos de "investigadora/es" e "investigada/os". Este tipo de denominaciones se usan a menudo sin mayor reflexión a pesar que en la práctica tienen el efecto de construir a las investigadas como "objetos de investigación" ya las investigadores como únicos expertos y por lo tanto capaces y legitimados para producir conocimiento. Los denominativos crean así los términos de referencia para el tipo de relación que existirá entre los participantes de una investigación. De esta manera es importante esforzarse por buscar denominativos que señalen la situación de igualdad que se busca entre los participantes de un proceso de producción de conocimiento.

¿Cómo romper las barreras de jerarquía social? Aquí argumentamos que es necesario partir del imperativo de reconocer que hay varios tipos de saberes y diferentes tipos de espacios donde se produce conocimiento. De ésta manera, no solamente el saber que se produce en las esferas académicas sino en el contexto de la práctica cotidiana tiene un valor importante. Si bien es cierto que en el ámbito de los "proyectos de desarrollo" cada vez se le da más importancia a integrar el conocimientos de las poblaciones locales en el proceso de producción de conocimiento en muchos otros contextos académicos aún existe reticencia a considerar a las personas o poblaciones estudiadas como "expertas". Reconocer el valor del conocimiento generado en la práctica cotidiana implica no solamente ampliar nuestras ideas de quienes son la/os experta/os sino construir una relación de investigación basada en la cooperación entre grupos o individuos que cuentan con diferentes tipos de saber. De ésta manera aquí se propone que la relación entre "investigadora/es" e "investigada/os" se construya sobre una relación equivalente a una sociedad con fines investigativos, donde las dos partes se consideran como experta/s, aportando diferentes tipos de saberes, y trabajando como "socia/os de investigación". La investigación se transforma así en un proyecto cooperativo donde la/os socia/os de investigación aportan conocimientos y reciben beneficios mutuos respecto a la expansión de su conocimiento. Aquí se postula que una tal concepción de la investigación no solamente apunta a una mayor justicia social sino también conduce a que se logre un conocimiento más profundo del fenómeno investigado ya que se combinan diferentes tipos de saberes.

1.3. Barreras de intercambio comunicativo

En los procesos de investigación basados en la separación del mundo académico y el mundo de la/os "investigada/os" no existe un proceso de intercambio comunicativo sobre los temas fundamentales tales como los objetivos de análisis y las categorías de interpretación y representación. De ésta manera, el rol del "otro" se reduce meramente a la tarea de informante sin posibilidad de interacción comunicativa. Aquí argumentamos que es necesario romper las barreras a la interacción comunicativa desarrollando métodos de investigación que permitan un sistemático intercambio de conocimiento entre la/os socia/os de investigación". De ésta manera se logran beneficios mutuos para todas las partes participantes en el proceso de investigación: la inclusión explícita de todos los conocimientos, la

expansión del conocimiento de cada una/o de la/os participantes y la generación de un conocimiento general que va a más allá de los límites de comprensión de los procesos corrientes de investigación. La importancia del proceso comunicativo ha sido relevada desde hace muchos años por parte de autores como Freire (1970) y Fals Borda (1998) quienes la investigación como un proceso dialógico en el que intervienen todas las partes involucradas en el proceso investigativo.

1.4. Barreras en el poder de definición

En los procesos corrientes de producción de conocimiento existe una ausencia de co-determinación respecto a la definición de metas de investigación, enfoques investigativos y categorías de análisis. De ésta manera el poder de definición reside exclusivamente en la/os investigadora/es creando así una situación de desigualdad entre las dos partes que participan en el proceso de producción de conocimiento. Como se mencionaba en la introducción esta desigualdad de poder conduce a que se produzcan representaciones de las personas y los lugares investigados que solamente consideran la visión de la/os investigadora/es. La pregunta surge por lo tanto de cómo romper estas barreras de manera a alcanzar una situación más igualitaria en el poder de definición.

1.5. Barreras respecto al aprendizaje mutuo

El tema de las posibles utilidades de un proyecto investigativo para toda/os la/os participantes, ya sea aquellos que se encuentran en una posición de "investigadora/es" o de "investigada/os" es de importancia central. Usualmente se parte del supuesto que la meta de la/os "investigadora/es" es mejorar la comprensión de la situación de la/os "investigada/os" lo cual debería contribuir a avanzar no solamente el conocimiento científico sino también la posición de la/os "investigadora/es" en el mundo académico. Ocasionalmente se tiene también como objetivo contribuir a que se formulen políticas que mejoran la posible situación de desigualdad en que se encuentran la/os "investigada/os". En la práctica, sin embargo, existe una desigualdad respecto a las utilidades de un proyecto investigativo. Mientras que los investigadores ven como frutos concretos a sus esfuerzos la expansión de su conocimiento y su avance en los círculos académicos y de trabajo, las utilidades concretas que reciben la/os "investigada/os" son menos evidentes,

especialmente en lo que respecta a su expansión de conocimiento. De esta manera es importante hacerse la pregunta de cómo el proceso investigativo y los métodos mismos de investigación pueden conducir a un avance mutuo de conocimiento en vez de crear desigualdades entre las dos partes respecto a la adquisición de nuevo "capital cultural" (conocimiento) (Bourdieu, 1986).

1.6. Barreras espaciales

Las barreras que separan a la/os investigadora/es de la/os investigada/os no son solamente sociales sino también de tipo espacial. Las barreras empiezan en el mismo lugar escogido para el intercambio comunicativo. Usualmente la/os investigadora/es recogen datos en el "terreno", o sea en los lugares donde la/os investigada/os viven o son activa/os, y examinan y analizan los datos recogidos en los espacios universitarios. Esta separación espacial entre el mundo donde se recogen los datos y el mundo donde se analizan los datos conduce al reforzamiento de las desigualdades entre las dos partes participantes en un proyecto investigativo. Mientras que la/os investigadora/es logran un conocimiento profundo de los dos mundos, la/os investigada/os no logran avanzar su conocimiento de los lugares académicos lo cual contribuye a perpetuar la imagen de las Universidades como "torre de marfil".

¿Cómo enfrentar las barreras que se crean cuándo existe una división entre los espacios de recolección de datos y los espacios de análisis de datos que solamente permiten a la/os investigadora/es moverse entre uno y otro? La respuesta parece obvia aunque raramente se lleva a cabo. Es necesario que la/os socia/os de investigación también tengan acceso a los espacios académicos tales como Universidades e instituciones para realizar intercambios comunicativos que permitan la co-producción de conocimiento. El "conquistar" los espacios académicos tiene también una función simbólica: desmitificar estos espacios como siendo inaccesibles, caracterizándolos como espacios de trabajo conjunto, y desmontar así la torre de marfil.

2. La metodología *MINGA*: implementando los principios de la co-determinación y la reciprocidad

¿Cómo implementar de manera concreta los principios postulados en la sección anterior? A continuación presentamos la metodología MINGA cuyo objetivo era desarrollar un nuevo enfoque metodológico que permitiera la implementación de los principios de la co-determinación y la reciprocidad. MINGA fue iniciada y desarrollada por Yvonne Riaño y Nadia Baghdadi en el contexto de un proyecto de investigación sobre mujeres universitarias de América Latina, Europa Suroriental y el Medio oriente que han migrado a Suiza (Riaño y Baghdadi, 2007a). El objetivo de la investigación era deconstruir la imagen deficiente y poco diferenciada de las mujeres migrantes mostrando la variedad de motivos de migración y de estrategias de inserción al mercado de trabajo Suizo de mujeres migrantes provenientes de países en América Latina, Europa Suroriental y el Medio Oriente[1].

¿Cómo se llevó a cabo MINGA y en qué consiste exactamente? Los objetivos principales de la metodología MINGA son la producción de conocimiento en grupo, la reflexión sobre la propia situación de integración profesional, la expansión y retroalimentación de conocimiento para todas las participantes, y la formación de redes y empuje para la acción personal y de grupo. MINGA transforma la investigación en un proyecto cooperativo y por lo tanto el primer paso consistía en buscar posibles socias de investigación para llevar a cabo el proyecto. De ésta manera se diseñó un panfleto destinado a las posibles socias de investigación en el qué se explicaban los objetivos del proyecto y los beneficios recíprocos que el proyecto pretendía alcanzar (especificación del "contrato de utilidades"). El proyecto fué presentado a dos asociaciones de migrantes, la asociación de mujeres migrantes del cantón de Aargau ("Migrantinnenraum Aargau") y la organización feminista por la paz "cfd" en Berna, la cual también realiza actividades varias con mujeres migrantes, quienes aceptaron cooperar con Yvonne Riaño y Nadia Baghdadi en la realización de la metodología MINGA.

---

1 La investigación fue financiada por el Fondo Nacional Suizo para la Investigación Científica, en el marco del Programa Nacional de Investigación sobre la Integración y la Exclusión Social NFP 51. La financiación fue otorgada a la autora de este artículo quien concibió y presentó el proyecto de investigación. Para más detalles sobre el proyecto y sus publicaciones ver: www.immigrantwomen.ch

El proceso condujo a que un total de 57 mujeres originarias de América Latina, Europa Suroriental y el Medio Oriente participaran en el proyecto. Los proyectos cooperativos de investigación son en la práctica un complejo proceso de interacción comunicativa y por lo tanto buscamos una estructura que permitiera un intercambio comunicativo claro, organizado y coherente. La metodología MINGA consiste por lo tanto de tres pasos principales: (a) los talleres de trabajo para producir conocimiento sobre barreras y recursos, (b) la profundización de la reflexión en conversaciones individuales, y (c) los talleres de trabajo para el análisis crítico de los resultados de investigación.

Paso 1: Talleres de trabajo para producir conocimiento sobre barreras y recursos

El primer paso consiste en la realización de talleres de trabajo en pequeños grupos de 5 a 6 mujeres con el objeto de producir conocimiento sobre barreras y recursos para la integración profesional. Los talleres tienen una duración de un día y su organización estuvo en las manos de las dos iniciantes del proceso investigativo, Yvonne Riaño y Nadia Baghdadi, junto con una representante del grupo de mujeres migrantes, Cristina Gutzwiler, y una representante de la organización *cfd*, Alicia Gamboa. Los talleres fueron precedidos por un intercambio entre el grupo de las 5 a 6 participantes respecto a las metas de investigación, la definición de conceptos claves y la perspectiva de análisis. De ésta manera se logró un acuerdo sobre las metas que se podían alcanzar con éstos talleres, la definición del concepto de **"**integración**"** y la perspectiva de análisis que debería tener en cuanto tanto factores individuales, como de familia y del nivel más general la sociedad y las instituciones.

Teniendo en cuenta que el objetivo de los talleres MINGA no era solamente que las investigadoras obtuvieran datos de las "informantes", como es usual en las metodologías de los grupos focales, sino que también se lograra una expansión de conocimiento de todas las participantes, éstos fueron diseñados de manera a permitir tanto la narración como el análisis. De ésta manera, cada mujer narra su biografía profesional detallando sus experiencias hacia el logro de una integración profesional (cada mujer había recibido unas semanas antes de asistir al taller una guía general para estructurar la narración la cual podía ser transformada y complementada por cada una de ellas). El grupo hace a continuación una reflexión sobre

las posibles barreras con las que se ha enfrentado a lo largo de su historia y los recursos con los que ha contado/cuenta para lograr sus objetivos profesionales. Así, las mujeres no dan simplemente 'a conocer sus historias' sino que además participan en el análisis de sus propias experiencias y de las de otras mujeres del grupo. De ésta manera, cada una de las participantes logra situar su propia biografía y autoevaluar recursos y barreras en un contexto comparativo aprendiendo así de las otras y expandiendo su conocimiento lo cual les permite reforzar su capital cultural (Bourdieu, 1978). Los talleres permiten también reforzar el capital social de las participantes. A través del intercambio de trabajo logran acercarse y/o conocer mejor a otras mujeres activas en diferentes sectores de la sociedad. De manera a romper barreras espaciales los talleres MINGA fueron realizados tanto en los salones de seminario de la Universidad de Berna como en los salones de reunión de las organizaciones de mujeres migrantes *cfd*, *Migrantinnenraum Aargau* y *CEDAP*. En total se realizaron 10 talleres, con un total de 57 participantes, en las ciudades de Berna, Aargau y Zurich.

Paso 2: Profundización de la reflexión en conversaciones individuales

El objetivo del segundo paso era lograr una comprensión más profunda de las biografías profesionales individuales y abordar temas delicados no pertinentes para una discusión en grupo. De esta manera Yvonne Riaño y Nadia Baghdadi realizaron reuniones entre dos con cada una de las participantes. Al inicio se acordaba los temas a profundizar. Los temas cubrían no solamente la biografía profesional sino también la biografía individual desde la infancia hasta el momento de la migración a Suiza. A continuación, Yvonne Riaño y Nadia Baghdadi tomaban el rol de hacer las preguntas y la otra persona el rol de la narración y profundización del recuento. Al final de la conversación las dos partes realizaban un balance analítico de los temas tratados. Las dos iniciantes de la investigación y una de las mujeres migrantes que participaron en la investigación. Los frutos esperados de esta segunda fase era, por una parte, expandir el capital cultural de las dos participantes por medio de la expansión de su conocimiento y comprensión de procesos de migración e integración profesional. Por otra parte se buscaba reforzar el capital social de las dos participantes ya que este tipo de conversaciones permitían un mejor acercamiento y conocimiento.

Paso 3: Talleres de trabajo para el análisis crítico de los resultados de investigación

¿Cómo proceder a continuación? Después de los primeros talleres y de las conversaciones individuales se había generado una masa de información importante sobre las biografías de migración y de integración profesional de las mujeres. ¿Cómo se llevaría a cabo el proceso de transcribirla, sintetizarla y analizarla? Se acordó que Yvonne Riaño y Nadia Baghdadi, como responsables principales de la investigación, estarían a cargo de éste proceso y que a continuación harían una presentación formal al conjunto de participantes en las que sintetizarían los resultados principales de la investigación y presentarían primeras interpretaciones. Se realizaron por lo tanto dos talleres finales, uno en la ciudad de Berna (en las localidades del *cfd* con 25 participantes) y otro en Zurich (en las localidades del *CEDAP* con 30 participantes), con el fin de presentar una primera versión de síntesis y análisis de los resultados, a la cual seguiría un trabajo de análisis crítico por parte de las asistentes. Otros objetivos de este taller eran continuar con el proceso de reforzamiento del capital social y cultural de todas las participantes sobre procesos y estrategias de acción para la inserción al mercado de trabajo suizo.

Desde el punto de vista práctico, cada una de las participantes recibió con algunos días de anterioridad el resumen de la presentación de manera a tener tiempo a preparar sus comentarios. Los talleres finales tuvieron una duración de medio día y las mujeres se organizaron después de la presentación en subgrupos de 4 personas para hacer el trabajo de análisis. Los resultados generaron intenso debate entre los subgrupos de trabajo y a continuación una representante de cada grupo presentó los resultados al grupo en pleno. La mayor crítica de las mujeres se concentró en las tipologías propuestas por Yvonne Riaño y Nadia Baghdadi respecto a las situaciones de integración en el mercado de trabajo las cuales no cubrían la variedad de situaciones existentes entre las mujeres. Después de un fructífero debate las responsables principales procedimos a adaptar y diferenciar los resultados obtenidos y las tipologías propuestas. ¿Cómo concluyó el taller? Al final del taller una orientadora profesional, contactada por las organizadoras del proyecto, presentó las diferentes redes institucionales de apoyo para el acceso al mercado trabajo suizo y dio algunos consejos a las mujeres sobre cómo proceder en el futuro. Otro fruto importante de éste taller es que cada mujer recibió una certificación de trabajo de la Universidad de Berna en que consta su trabajo de co-

producción de conocimiento para el proyecto aquí descrito. Para la/os empleadora/es suizos es muy importante saber que sus futura/os empleada/s tengan experiencia suiza y por lo tanto el objetivo de esta certificación era también apoyar a las mujeres en esta necesidad. Además de la certificación cada mujer recibió una carpeta que contiene los resultados del primer taller (en forma de cuadro resumen), la transcripción de su biografía personal, las fotos de los talleres, las direcciones de las participantes a los talleres y las direcciones de las instituciones que apoyan el acceso al mercado suizo.

Para concluir se realizó una evaluación de la metodología MINGA con las participantes. El tenor común de las evaluaciones es que el haber compartido con otras mujeres sobre las experiencias personales de trabajo le ayudó a muchas a dejar atrás miedos y frustraciones, evaluar mejor las prioridades profesionales y sentirse más fuertes para la búsqueda de trabajo. Desde el punto de vista científico es claro que una metodología como MINGA genera retos importantes respecto a cómo asegurar la co-determinación y reciprocidad. A la vez este enfoque metodológico conduce a un conocimiento más profundo y cercano a las percepciones de las personas estudiadas ya que se basa en el fructífero intercambio entre el saber de tipo académico y el saber de tipo experiencia cotidiana.

Paso 4: Publicación destinada a la/os responsables de la política de integración

El paso siguiente consistió en la elaboración de una publicación tipo librillo destinado a los responsables de la política de integración el cual presentaba los resultados principales de la investigación y una serie de recomendaciones pertinentes. El contenido de esta publicación estaba basado en los resultados acordados en el taller final de síntesis y evaluación. El librillo fue presentado oficialmente en la Universidad de Berna en un acto al cual asistieron aproximadamente 100 personas, incluyendo responsables de la política de integración de varios cantones, responsables de organizaciones de migrantes, ONGs de apoyo a los migrantes, representantes de los medios, académica/os y las mujeres que participaron en los talleres MINGA. La publicación tuvo una gran acogida en los medios ya que el periódico DER BUND de la ciudad de Berna publicó una página entera sobre los resultados de investigación del proyecto y la situación de las mujeres migrantes en el mercado de trabajo suizo. Miembros del partido verde suizo lanzaron una

petición al consejo de la ciudad de Berna solicitando acciones para mejorar la situación de las mujeres migrantes. Así mismo la oficina federal por la igualdad de las mujeres y los hombres otorgó financiación a la organización cfd para que realizara un proyecto de mentorado, en cooperación con la Universidad de Berna, para apoyar la integración de mujeres migrantes al mercado de trabajo suizo.

Conclusión

Este artículo ha cuestionado las prácticas de producción de conocimiento basadas en situaciones de desigualdad entre "investigadores" e "investigados" respecto a su capacidad de definir y representar y a obtener beneficios de tipo mutuo. El artículo ha presentado la metodología MINGA diseñada con el fin de alcanzar relaciones más igualitarias entre la/os socia/os de investigación y una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados. El principio orientador de MINGA es la equidad la cual ha sido entendida como la capacidad de co-determinación y las relaciones recíprocas entre la/os socia/as de investigación. La co-determinación ha sido definida como la inclusión de las voces de la/os socia/os de investigación en los momentos claves del proceso de decisión investigativo o sea los objetivos de investigación, los conceptos claves y los métodos de investigación; la recolección de datos; el análisis e interpretación de los resultados. Las relaciones recíprocas entre la/os socios de investigación han sido concebidas como un intercambio no monetario dirigido al reforzamiento del capital cultural (conocimiento) y social (redes sociales) de todos la/os participantes.

El artículo ha presentado los diferentes tipos de barreras que se interponen a la equidad y ha descrito en detalle la metodología MINGA discutiendo al final sus retos y potencialidades. Finalmente, el artículo se ha mostrado que metodologías como MINGA que combinan la investigación empírica con procesos de aprendizaje mutuo permiten una mejor comprensión de la realidad gracias a la combinación del conocimiento de "expertos académicos" y "expertos de la vida cotidiana". El reto al futuro consiste en seguir desarrollando e implementando este tipo de metodologías recogiendo experiencias de diversos tipos y en diferentes contextos. Así mismo es importante comprender que métodos como MINGA no son solamente para grupos excluidos o a usar en "países en desarrollo". Este tipo de métodos horizontales son ante todo un enfoque de producción de conocimiento que busca lograr una práctica investigativa más igualitaria y una comprensión

más profunda de los fenómenos estudiados. De ésta manera, no existen límites respecto a las poblaciones, lugares o grupos en los que se llevan a cabo, ya sean hombres o mujeres, se encuentren en situaciones de exclusión, o por el contrario en situaciones sociales privilegiadas.

Agradecimientos

Agradecemos de todo corazón a las mujeres que participaron en los talleres MINGA por su interés y entusiasmo en participar y por la sabiduría de sus análisis críticos. Agradecemos también al Fondo Nacional Suizo para la Investigación Científica por la financiación que otorgó a la autora de este artículo para la realización de la investigación.

Referencias

Bourdieu, Pierre (1986). The Forms of Capital. In John G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.

Fals Borda, Orlando (1998). *Participación popular: retos del futuro*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Mohanty, Chandra Talpede 1991. "Cartographies of Struggle. Third World Women and the Politics of Feminism". In: Mohanty, Russo and Torres (eds.). *Third World Women and the Politics of Feminism*. Indiana: University Press.

Redepenning Marc (2002). "Was und wie ist der Balkan"? En: *Geographische Rundschau*, Año 54, Número 7-8, pag. 10-15.

Riaño Yvonne and Nadia Baghdadi (2007). "Understanding the Labour Market Participation of Skilled Immigrant Women in Switzerland: The Interplay of Class, Ethnicity and Gender". En: *Journal of International Migration and Integration*, Springer, Vol. 8, N. 2, pp. 163-183.

Riaño Yvonne and Nadia Baghdadi (2007b). "Je pensais que je pourrais avoir une relation plus égalitaire avec un Européen". Le rôle du genre et des imaginaires géographiques dans la migration des femmes. *Nouvelles Questions Féministes*, Lausanne: Editions Antipodes, Vol. 1, pag. 38-53.

Said, Edward (1978). *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. London: Routledge and Kegan Paul.

Tuhiwai Smith, Linda (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Zed Books Ltd. London and New York.

EL DIÁLOGO Y LA HORIZONTALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS AMBIENTALES EN CANCUC, CHIAPAS

León Enrique Ávila Romero

"Un pedagogo debe, en cierto sentido, suscitar el amor en sus alumnos, amor sublimado. Un político no ha de suscitar el amor en sus partidarios. Si lo suscita, los enceguece"
Cornelius Castoriadis. *Practiques de formation*, 25-26 de abril de 1993

Existen diversos estudios que han intentando analizar la importancia de la generación de saberes ambientales en procesos de interacción social (Ávila, 2002; Souza, 2004), es importante entender que en el proceso del encuentro y del fomento del diálogo, se va transformando la perspectiva que se tenía anteriormente sobre el otro, es así, que a partir de esa retroalimentación es posible lograr la transformación de ese espejo denominada realidad.

Estamos profundamente convencidos de que actualmente pasamos por una etapa que de acuerdo a Víctor Manuel Toledo podemos denominar como "*una crisis civilizatoria*", entendiéndola como la implementación de un modelo de desarrollo que expolia, acaba y derruye las bases materiales de la producción. Por lo tanto, se hace necesario, perentorio, cambiar el actual modelo de desarrollo que inhibe la posibilidad de construcción de un futuro.

En la construcción de este modelo alternativo, tenemos claro que dicha posibilidad implica ubicar, tejer, construir más allá de una visión individual y centrada exclusivamente en el sujeto, y por lo tanto generar una red de conocimiento que nos lleve a comprender la acción colectiva de los participantes en la construcción del cambio necesario. Por lo que se requiere cuestionar y romper los paradigmas hegemónicos o dominantes, que se han centrado en la posibilidad de la única respuesta a los problemas de la humanidad (el hombre unidimensional de Marcuse), en este caminar es necesario adoptar un proceso de ruptura epistemológica, que nos lleve no solo a la deconstrucción, sino a la destrucción de los paradigmas dominantes y nos permita la generación de una nueva posibilidad de generación de relaciones igualitarias y plurales.

La ecología es una nueva forma de aproximarse al estudio de las relaciones de la humanidad con la naturaleza. Para esto se hace necesario rebasar la postura

clásica de Ernest Haeckel, el cual definió en 1869 la ecología como el estudio de las relaciones entre un ser vivo y su entorno (Gudynas, 1991). Y también las posturas clásicas de Margaleff, que la reduce al corpus ecológico, como el conjunto de interacciones interespecíficas.

La problemática ambiental es un fenómeno que ha impactado en la sociedad a diversos niveles, históricamente la relación del hombre con la naturaleza, ha sido una relación desigual, en la cual, la naturaleza es vista como la única proveedora de recursos para la construcción de la actual civilización material en la que vivimos. Es así que dicha visión antropocéntrica, ha generado una crisis civilizatoria, que pone por primera vez en duda, la capacidad de sobrevivencia del planeta en el que habitamos. Algunos autores como Niles Eldredge (2000) hablan de una sexta extinción, la cual cuenta con aspectos diferenciales novedosos, se expresa en diversos ámbitos: la contaminación ambiental, la modificación del paisaje realizada por el hombre, la rápida extinción de especies animales y vegetales, y la introducción de especies exóticas y transgénicas, entre otros.

Este modelo, que Víctor Manuel Toledo (1995) denomina agroindustrial, está llevando al planeta entero a una crisis ambiental que se manifiesta principalmente mediante la expresión de fenómenos naturales, que en un cierto tono amarillista son aducidos al cambio climático, y que van generando el predominio de nuevos movimientos sociales que se aglutinan en el término de los "afectados ambientales". En el año 2010, se calcula que más de 50 millones de personas (Enciso, 2010) a nivel mundial se ubican en la categoría de refugiados ambientales, los cuales están en dicho situación por la problemática causada por las sequías, desertificación, erosión de los suelos, inundaciones, accidentes industriales y otras causas medioambientales.

La ecología social

Un nuevo elemento fundamental para el estudio de las relaciones hombre-naturaleza y consecuentemente con el hombre mismo lo da la ecología social, la cual la podemos definir como "la disciplina que estudia la relación de modos de vida, de la distribución espacial y de la organización y cambio de una comunidad social con el medio ambiente en que se desenvuelve" (Mondragón, 2010: 13).

Olsen (1991) define la ecología social como "la perspectiva teórica dentro de las ciencias sociales que explora cómo las condiciones ecológicas afectan la vida social organizada".

En otra perspectiva más amplia Murray Bookchin, la define de la siguiente forma:

> *What literally defines social ecology as* 'social' *is its recognition of the often overlooked fact that nearly all our present ecological problems arise from deep-seated social problems. Conversely, present ecological problems cannot be clearly understood, much less resolved, without resolutelydealing with problems within society. To make this point more concrete: economic, ethnic, cultural, and gender conflicts, among many others, lie at the core of the most serious ecological dislocations we face today--apart, to be sure, from those that are produced by natural catastrophes*

Como plantea Gudynas (1991): "Puede resumirse que la situación que se observa es de unas ciencias del hombre, que se han restringido a los patrones y procesos entre humanos (y en algunos casos, con el ambiente construido); y las naturales que han enfatizado los patrones y procesos entre los demás seres vivos (plantas, animales, microorganismos) y lo inerte. La ecología social busca superar esa fractura recogiendo aportes de todas las corrientes que mencionamos arriba. La ecología social recuerda, por un lado a los ecólogos, que existe un componente social; y por el otro, a los sociólogos, antropólogos, etc., que existen componentes no-humanos".

Y esta posibilidad de comprender de una manera amplia, e integral la realidad nos permite generar la posibilidad de dialogar en condiciones de igualdad epistémica y social.

El diálogo de saberes y la horizontalidad

Los saberes son conjuntos de conocimientos prácticos, experimentales y reflexivos, que han sido patrimonio cultural de los pueblos y que se transmiten entre generaciones, mediante un mecanismo de pedagogía comunitaria. Los saberes se refieren a un espacio territorial: la comunidad, la casa, el patio, la cocina, la milpa,

la cueva; a una práctica cotidiana de saberes (el cultivo, la preparación de alimentos, el corte de leña, etc.) y a una tradición fundamentalmente oral.

Para operacionalizar estos saberes, se requiere generar un dialogo de saberes, el cual se construye a partir de los patrimonios simbólicos de las diversas culturas, ya que estas ofrecen vías para el enriquecimiento cultural del mundo a través de la diferenciación, así como para construir una nueva racionalidad productiva y un nuevo paradigma de desarrollo.

La construcción de una racionalidad ambiental implica la formación de un nuevo saber y la integración interdisciplinaria del conocimiento. Como dice Enrique Leff: "El saber ambiental problematiza el conocimiento fraccionado en disciplinas y la administración sectorial del desarrollo, para construir un campo de conocimientos teóricos y prácticos orientado hacia la rearticulación de las relaciones sociedad-naturaleza".

Por lo que podemos afirmar que el saber ambiental, es el saber sobre las propiedades y las formas de manejo de sus recursos naturales en relación son sus formaciones simbólicas y el sentido de sus prácticas sociales. Es un saber construido en las prácticas culturales, en técnicas tradicionales, en experiencias de uso y manejo de recursos, en la transferencia y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos, el saber ambiental incorpora así el estudio de la cotidianeidad, los saberes culturales y las capacidades de autogestión de las comunidades.

Los saberes ambientales en Cancuc

La localidad de Oniltic, Municipio de San Juan Cancuc, se encuentra a 84 km de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, en dirección norte, a aproximadamente 3 horas y media comunicada por un camino de terracería.

Es una comunidad eminentemente cafetalera, con un modelo de asentamiento poblacional disperso, la cual cuenta con condiciones sanitarias deficientes, la comunidad en el año 2010 carece del acceso al vital liquido y a obras de saneamiento ambiental, es una comunidad donde prevalece la enfermedad del tracoma; a nivel demográfico la mayor parte de la población es joven, cada familia cuenta con un promedio de siete integrantes. La mayor parte de las viviendas de la comunidad tienen piso de tierra, madera y lámina en el techo. Los ingresos anuales no superan los U$ 200 lo que la convierte una región de extrema marginación, que se expresa en la existencia de un alto analfabetismo, escuelas de educación básica

de martes a jueves y la existencia de políticas clientelares. Desde el año 2007 se viene interactuando con un grupo de hombres y mujeres organizados, la relación comenzó mediante la implementación en la licenciatura en desarrollo sustentable de un proceso de vinculación comunitaria.

En este proceso se ha acompañado a un equipo de alumnos que ha venido desarrollando sus prácticas en dicha comunidad, acompañando al colectivo en la identificación de los principales problemas y necesidades, dialogando y coadyuvando a procesos organizativos propios, respetando en todo momento las decisiones y rumbos comunitarios, se ha logrado crear colectivos de trabajo en diversos ámbitos. En este caminar de más de cuatro años en compañía de la comunidad, se ha dialogado, interactuado y generado un proceso incompleto y permanente de construcción de aquellos saberes que explican una visión del mundo. Generando una revalorización de conocimientos sobre:

a) Producción agropecuaria: revitalización del conocimiento sobre insectos, plantas, prácticas agrícolas, rituales y mitos asociados.
b) Nuestra herencia. Geosímbolos, agua, tierras.
c) Prácticas comunitarias y profundización del comunalismo.

Conclusiones

Hemos efectuado un breve recorrido por la búsqueda del dialogo y la horizontalidad en la investigación social, los procesos de interacción son mediados por unas relaciones de poder construidas e instituyentes. A nivel teórico existen propuestas que plantean la ruptura de las visiones hegemónicas, para permitir la generación de sociedades horizontales en las cuales, el escuchar y la disponibilidad de aprender del otro, permita favorecer la comprensión, el entendimiento y sobre todo en la perspectiva de Habermas la generación de un consenso entre los diferentes. Partir de la necesidad de reconstruir los procesos educativos, actualmente seriamente dañados por la instauración de políticas educativas excluyentes, implica rupturas epistemológicas, tal y como plantea Gudynas (1991):

> Existe una fe ciega en una ciencia y tecnología, postulándose que los problemas ambientales exigen únicamente soluciones técnicas. Ante esta situación reacciona la ecología social, y contrapone una utopía a esta ideología antropocéntrica y dominadora. Hay semillas de cambio

en nuestra propia cultura occidental, y en el aporte relevante de las culturas indígenas latinoamericanas.

Bibliografía

Aduna Mondragón, Alma Patricia (2010). *Ecología social: afrontamiento y solución de problemas*. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, México, D.F pag 13.

Ávila Romero, León Enrique (2002). *La agroecología en resistencia: poder, autonomía y dialogo en la formación de promotores comunitarios en el noreste de Chiapas*, México. Revista Argumentos, Universidad Autonoma Metropolitana- Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades

Bookchin, Murray (1990). *The philosophy of social ecology*. Social Ecology Institute, Vermont, USA.

Castoriadis, Cornelius (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra (y Universidad de Valéncia [Frónesis]).

Eldredge, Nile (2000). *Life in the balance. Humanity and biodiversity crisis.* Pricenton University Press, Princenton, New Jersey, USA.

Enciso, Angelica (2010). "En 15 años se duplicó el número de refugiados ambientales: 50 millones". 14 de abril. *Periodico La Jornada*. En http://www.jornada.unam.mx/2010/04/14/index.php?section=sociedad&article=042n1soc

Gudynas, Eduardo y Graciela Evia (1991). "La Praxis por la Vida - Introducción a las metodologías de la Ecología Social", CIPFE - CLAES - NORDAN, Montevideo, Uruguay

Meyer, Lois M. (2000). *Materiales para el Taller Nuestra Palabra en Nuestras Lenguas. Aprender a Ser Docente en el Oaxaca Plurilingüe y Pluricultural,* 30 de junio y 10 de julio, Oaxaca de Juárez, pp. 22-23.

LA OTRA EDUCACIÓN Y LOS RETOS DE LA COLABORACIÓN ACADÉMICA EN CHIAPAS

Horacio Gómez Lara

Presentación

Este escrito fue expuesto en el Seminario Internacional "Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural", realizado en el mes de agosto de 2010 en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Mi participación en este evento tuvo el objetivo de generar reflexión sobre los retos que aún nos quedan a los/as académicos/as que hemos realizado o estamos realizando algún tipo de colaboración con grupos, organizaciones o comunidades que se encuentran en resistencia ante el sistema económico y político prevaleciente. Se trata de grupos de resistencia que constituyen los llamados movimientos antisistémicos, en este caso se trata del movimiento encabezado por el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional, específicamente en su área educativa, que forma parte de su proyecto de autonomía

El trabajo, pues, se refiere a la colaboración académica, en el área educativa zapatista, que es conocida como "educación autónoma zapatista", "Otra educación" o "educación propia de los pueblos" e incluso "educación alternativa", entre otras nominaciones. Para este análisis se realizó la revisión de algunas tesis, resultados de investigación en el área señalada, esta revisión también puede leerse como una autocrítica, pues mis propios trabajos de investigación también forman parte del acervo sobre la educación en el movimiento zapatista, hecho que me permite señalar que, en gran medida, la colaboración académica tiene que ser revisada por los implicados.

La autocrítica viene de considerar mi propia posición en el campo académico, siendo parte de la realidad que analizo, como chiapaneco, de origen indígena, legitimado por las instituciones oficiales occidentales, pues quizás no he alcanzado a comprender la magnitud de lo que implica la colaboración, como relación entre la academia y los movimientos antisistémicos o alternativos, me cuestiono si realmente llegamos a colaborar con las comunidades zapatistas o sólo justificamos nuestro actuar académico (¿qué ha significado la investigación académica en medio de la lucha zapatista y en general para los pueblos indígenas, que defienden,

más allá de sus demandas políticas, un modo particular de vida que está siendo brutalmente avasallado por la maquinaria capitalista neoliberal y patriarcal?) también como minoría, pues la mayor parte de la academia se ha situado como observadora, cuando no ha ido contra el propio movimiento.

Se trata pues de revisar si somos o no coherentes y consecuentes con el tipo de colaboración que proponemos como investigadores –simpatizantes del movimiento zapatista desde las instituciones "occidentales" donde planteamos los proyectos de investigación, el financiamiento con el que contamos: sea directamente un proyecto financiado o a través de una beca escolar con la que realizamos el trabajo[1] y para qué ha servido lo que hemos investigado en el proceso de colaboración, finalmente, preguntó ¿realmente hemos colaborado con el movimiento? o por el contrario con nuestras investigaciones ¿hemos ido en contra de los zapatistas? y son preguntas a las que nos corresponde a todos/as darle respuesta.

Guío mi análisis por medio de las siguientes preguntas: a) ¿Qué se ha hecho en la investigación sobre la educación autónoma?; b) ¿Con qué miradas se han realizado las investigaciones?; c) ¿Cómo ha sido el acercamiento de los/as académicos/as para el proceso de colaboración o acompañamiento?; y, finalmente; d) ¿Qué retos existen en la colaboración académica respecto a la educación autónoma y, en general, con los movimientos antisistémicos?

a) ¿Qué se ha hecho en la investigación sobre educación autónoma?

Son diversos los temas que se han tratado en el área educativa autónoma zapatista, de los trabajos analizados tenemos:

1) La lengua, particularmente el uso del español y el tsotsil en la escuela autónoma.
2) El impacto de las prácticas educativas sobre la construcción identitaria de los niños indígenas mayas bilingües.
3) La socialización en la familia y la comunidad zapatista.
4) La comparación entre las escuelas oficiales y las escuelas autónomas, en cuanto a la ideología que transmiten.
5) El desafío que significa la práctica educativa autonómica para las políticas oficiales.

1 Esta interrogación no es nada novedosa, pues ya muchos académicos se la plantearon desde la Declaración de Barbados en 1972, donde, entre otras cosas, se estableció que la relación de trabajo de los antropólogos con los pueblos indígenas debería contribuir a su liberación.

6) La construcción, el cambio y la resignificación de las identidades étnicas

Así como son diversos los temas de investigación, también son diversos los perfiles de los/as investigadores/as que se han interesado por la práctica educativa zapatista. Han llegado a las comunidades autónomas para indagar sobre la educación: sociólogos/as, antropólogos/as, pedagogos/as, lingüistas, comunicólogos/as, periodistas, entre otros.

b) ¿Con qué motivaciones y con cuál mirada se han realizado las investigaciones?

Las motivaciones

Algunos trabajos se han realizado con claro posicionamiento político, por simpatizar con la causa, y por compartir la utopía zapatista. Aunque, algunos/as investigadores han realizado su tesis, sin que los zapatistas se enteren, pues estos/as investigadores/as "se han colado" al movimiento a través de las ONG que ofrecen ayuda al movimiento. Por otra parte, algunos/as investigadores/as, la mayor parte extranjeros/as, que se han sentido frustrados/as porque no han logrado obtener el permiso para realizar su investigación o porque les conceden el permiso cuando ya el tiempo de su estancia en Chiapas y en México se ha terminado. Esta situación pone en evidencia los distintos tiempos en que funcionan tanto las universidades como el movimiento zapatista, para los zapatistas, su ritmo de andar es el de los caracoles: "lento, pero avanzo", como señala el mural del caracolito en el Caracol de Morelia, mientras que las universidades corren al ritmo del sistema capitalista, donde cada tesis significa productividad académica, o cancelación y reembolso de la beca por parte de los/as estudiantes.

De esto se desprende un cuestionamiento ¿están interesados los zapatistas en que se hagan investigaciones sobre sus prácticas o es sólo el interés o necesidad académica de justificar una titulación? La respuesta varía de Caracol en Caracol, por ejemplo, en Oventik, no me permitieron realizar investigación, pero en Morelia si me otorgaron el permiso. Esto también depende del capital social de los/as investigadores/as, lo que hace que estando relacionados en determinada institución oficial o no puedan acceder a un Caracol. Además de la responsabilidad, compromiso y conciencia con la que los investigadores lleguen a un Caracol (Gutiérrez, 2005).

Algunos trabajos, se han realizado sin ninguna responsabilidad –y a partir de una sola visita [ya la palabra visita dice mucho del tiempo de estancia], como califica una investigadora su estancia en un Caracol- han señalado que la escuela zapatista no se diferencia en nada de la escuela oficial y que reproduce los mismos esquemas de aquélla a la que critican (Ramírez, 2008).

Lo que se asevera tiene que ver claramente con el posicionamiento político explicito o no del que parten los estudios y el interés académico de quienes realizan las investigaciones que, generalmente, han sido estudiantes de maestría y doctorado[2] –tesis de licenciatura casi no existen sobre la temática, la excepción es mi trabajo pionero de tesis de licenciatura, denominada: "Educación, Identidad y Género en San Andrés Sakamch'en (Larráinzar), Chiapas, México", presentada en la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Chiapas, en el año 2002.

La misma diversidad de posicionamientos político-académicos con que nos hemos acercado a la educación autónoma se refleja en los marcos teóricos explicativos con que hemos analizado el significado de la práctica educativa en el marco de la autonomía zapatista, aunque algunos/as ni siquiera se han enterado de lo que realmente hacen los zapatistas, es decir, el lugar que éstos otorgan a la educación en su proyecto de autonomía, su trascendencia como herramienta político-pedagógica y de reproducción y sostenimiento de la práctica autonómica. De esta forma han desfilado teorías constructivistas, sociológicas, antropológicas, de la comunicación, sociolingüísticas, del interaccionismo simbólico interdisciplinarias o transdisciplinarias, mismas que han sido puestas a prueba para analizar el trabajo educativo de los zapatistas.

Un trabajo señala:

---

2 El hecho de que sean tesis de maestría y doctorado las que se han realizado sobre el tema educativo zapatista nos dice mucho del estado actual de la academia, investigadores/as consagrados no se han dedicado a estos temas ¿significa esto que los/as investigadores/as consagrados/as son más respetuosos del zapatismo o que los recién llegados al campo científico no nos queda de otra que ser irreverentes y atrevidos? en el fondo quizá sea también la búsqueda de novedad lo que nos ha llevado a la Otra educación; aunque tampoco han faltado quienes todavía siguen buscando lo exótico, disfrazando su presencia asumiéndose con posiciones izquierdistas, como se echa de ver en uno de los trabajos que revisé para esta presentación: "el trabajo etnográfico se realizó en Chiapas por ser uno de los Estados mexicanos que mayor número de habitantes indígenas concentra" (Ramírez, 2008), pareciera como si el solo hecho de que existan indígenas legitime que se realicen o no trabajos de investigación en Chiapas.

> […] concibiendo a la educación –y a la escuela– como una construcción social contextualizada, abordaré su análisis partiendo de la praxis pedagógica generada en el marco de la interacción escolar, entendiéndola integrada por las dimensiones pragmática y semántica, coincidiendo con Dietz (2003), Giroux (1992) y Freire (1970) en que no existe una correlación directa entre el discurso y la práctica, sino más bien, una relación dialéctica entre los mismos (Gutiérrez, 2005: 8-9).

Otro trabajo refiere:

> Este trabajo de investigación se acoge a los aportes teóricos de la Antropología Cultural y la Antropología Educativa pero también a la historia y las ciencias sociales en general, -Sociología, Psicología, Lingüística, Derecho […] (Ramírez, 2008: 7).

Las teorías, conjuntamente con sus respectivas metodologías han variado y dan muestra del posicionamiento político de sus autores, desde la Investigación-Acción-Participación (IAP) hasta las de descolonización, la colaboración, etc., los periodos de estancia, las formas de abordaje de las problemáticas son diversas. Sobre la metodología, uno de los trabajos refiere:

> La metodología propuesta para el desarrollo fue una etnografía del aula con acciones interactivas siguiendo la I.A.P. (Investigación, Acción, Participación). En el aula se emplearon técnicas múltiples para la recolección y el acopio de información a través de la observación participante de las prácticas educativas por medio de entrevistas semi-estructuradas, tomas de fotografías, grabaciones audiovisuales y realización de encuestas con maestros, alumnos, padres de familia y personal administrativo (Ramírez, 2008: 14).

Las conclusiones a las que se han llegado

Las conclusiones a las que han arribado las investigaciones revisadas con también muy variadas, con excepción de una de ellas, la mayor parte de los trabajos apuntan a que en la Otra educación existen prácticas con intenciones diferentes

a las de las escuelas oficiales, las prácticas en las escuelas autónomas apuntan a reforzar o potenciar prácticas comunitarias, aun cuando se observe que existen dificultades en el cómo, es decir, en la metodología o pedagogía que emplean para llevar a cabo su proyecto educativo. Un aspecto que resalta de las conclusiones de las investigaciones es que seguimos midiendo los avances y retrocesos de las escuelas autónomas en función de lo que hacen las escuelas oficiales. Esto indica que no hemos podido salirnos del esquema evaluador con el que la escuela oficial nos instituye, con ello dejamos de ver a la escuela autónoma por su propio valor para el movimiento antisistémico zapatista.

Resalta el hecho de considerar que los zapatistas con escasos recursos económicos han emprendido el camino de construir "un mundo donde quepan muchos mundos" (Gutiérrez, 2005) y se advierte que,

> […] dado que la escuela ha sido un espacio diseñado en función de los intereses de los grupos hegemónicos, actuar desde la misma es un arma de doble filo para los movimientos contrahegemónicos y es preciso un conocimiento profundo de sus mecanismos para evitar reproducir las estructuras de dominación. Así como los grupos hegemónicos han utilizado el conocimiento para dominar, en estos casos se hace necesario *conocer para resistir* […] (Gutiérrez, 2005: 261. Las cursivas son del autor).

Otra conclusión, completamente opuesta a la arriba citada señala:

> Las escuelas autónomas zapatistas funcionan de forma similar [a la escuela oficial] púes toda decisión por pequeña que sea tiene que pasar primero por los coordinadores educativos mientras que los promotores, que se encuentran un poco más abajo en el orden jerárquico, carecen de iniciativa personal. El sistema zapatista, pese a su crítica de las formas burocráticas institucionales del gobierno mexicano, ha retomado la misma forma de administración. Esta paradójica convergencia de dos sistemas supuestamente antagónicos no extraña si se toman en cuenta los rasgos característicos del contexto social en que están enmarcadas las distintas prácticas pedagógicas. La escuela, en efecto, es una síntesis de la totalidad social y por lo tanto expresa y

> está condicionada por la mentalidad autoritaria que prevalece actualmente en Chiapas (Ramírez, 2008: 231).

En general, se considera que los proyectos de educación autónoma desafían las prácticas institucionalizadas de los actores dominantes y ponen en tela de juicio el proyecto nacional y las políticas multiculturalistas neoliberales (Baronnet, 2009). El oficial y el autónomo son modelos pedagógicos diferentes, éste último tiene la ventaja de mantenerse al margen del Estado y tiene por ello más flexibilidad de ajustarse a las necesidades, recursos y tiempos de organización comunitaria, en síntesis,

> la escuela autónoma puede impulsar muchos espacios para la participación de los niños, porque la educación autónoma emerge como un espacio generador que permite la formación infantil en coordinación con los demás proyectos a partir de los cuales se va construyendo la autonomía indígena zapatista (Núñez, 2005: 246).

Lo que ha significado

Hasta ahora parece que la relación de colaboración entre investigadores/as y agentes de la Otra educación se encuentra truncada, en sus sentido de incompleta, lo cual la hace cuestionable como relación de colaboración: por un lado, el punto de partida es académico, proyecto de investigación para titulación en universidades del sistema capitalista, que es contraria al planteamiento antisistémico del zapatismo y lo hemos justificado con el tema de la diversidad, del diálogo intercultural, de la apertura hacia nuevas formas de pensamiento descolonizado, etc.

El hecho de que hayamos realizado los trabajos de investigación en la educación autónoma, como requisito universitario para titularnos, en maestría y doctorado, ha significado que "colaborar" sea sólo durante un tiempo limitado, para seguir los cánones escolares: calendario de la universidad, cronograma del proyecto de investigación, cronograma del programa de becas, etc., lo cual no puede ser considerado en sentido estricto investigación acción participativa, práctica de descolonización etc.

En este marco no hay posibilidad de dar seguimiento y, sobre todo, estar con la comunidad durante procesos más prolongados, compartiendo las dificul-

tades, carencias y vivencias de los agentes de la educación autónoma, para apoyar de manera efectiva y lograr con ello una verdadera colaboración. Desde el punto de vista de algunos/as investigadores/as de fuera, la investigación ha constituido una relación en un espacio donde han sido "incomprendidos/as" y por ello han hecho aseveraciones tajantes como:

> Uno de los principales problemas con los que tuve que lidiar en el transcurso del trabajo de campo tanto en las instituciones escolares oficiales como zapatistas fue la atmosfera de recelo y desconfianza […] ambos sistemas educativos están constituidos como centros de poder pedagógico y más ampliamente social que tienden a *ocultar* sus modalidades de funcionamiento a la mirada del observador externo (Ramírez, 2008: 13).

Frustraciones y aseveraciones y generalizaciones infundadas, que incluso ponen en duda el grado obtenido por quien investiga:

> La educación primaria es decisiva para impulsar en los niños una actitud autónoma, pero se constata por lo contrario, que se impulsa una actitud sumisa, escasamente consciente a nivel personal. Los promotores piensan de una manera un tanto ingenua que la autonomía es sólo posible a partir de la educación secundaria […] Hay que añadir que en la comunidad ni siquiera los promotores cuentan con una educación secundaria (Ramírez, 2008: 216-217).

c) ¿Cómo nos hemos relacionado para el proceso de colaboración o acompañamiento?

Requisitos que nos han pedido los zapatistas

Estando en una etapa en que, en general, hay una decisión de los zapatistas de no permitir la presencia de investigadores/as en los Caracoles, la investigación se ha visto forzada a ser llevada a cabo como una relación de colaboración y eso es una enseñanza que ellos han dado a los académicos, aunque no todos/as lo hemos comprendido.

> […] como requisito para poder realizar la investigación, como una especie de 'retribución', y una negativa de mi parte me hubiera colocado en una posición incómoda, esta situación me permitió realizar el trabajo de campo desde una perspectiva más participativa, tal y como me lo había propuesto en el diseño de la investigación (Gutiérrez, 2005: 15).
>
> Durante esta primera visita al campo (diciembre del 2000) acudí al Aguascalientes […] Expliqué a los encargados de educación mi protocolo de investigación, y lo aceptaron con la idea que, al mismo tiempo, podría apoyar en la actualización de los promotores de educación […] (Benavides, 2003: 7).

Una investigadora que "visitó" (según su propio término) todos los Caracoles señala:

> En algunos 'Caracoles' se siente un ambiente de desconfianza en la actitud que tienen los indígenas ante las personas de fuera. La desconfianza aumenta si, además de visitarlos, uno quiere saber acerca de sus proyectos. Los 'Caracoles' son muy visitados por extranjeros simpatizantes del EZLN, turistas curiosos y también por infiltrados del gobierno mexicano (afirmaban los indígenas) (Ramírez, 2008: 101).

En la mayor parte de los casos se ha requerido de gestiones que tardan algunos meses en concretarse, siempre que se siga la vía de solicitar la anuencia en el Caracol respectivo, en algunos casos han obtenido un permiso escrito por las autoridades autónomas, en otros ha sido un permiso verbal, en otro caso, una investigadora señala, "[…] el activismo en apoyo a la lucha zapatista me permitió establecer relaciones de confianza y amistad con el grupo formado por bases zapatistas" (Núñez, 2005: 15).

d) ¿Qué retos existen en la colaboración académica respecto a la educación autónoma y, en general, con los movimientos antisistémicos?

Los puntos que enlistaré enseguida parten cuestionamientos que han realizado los/as propios/as investigadores/as y otros teóricos, se plantean como las prácticas de relaciones que necesitamos construir entre investigadores/as y colectivos, grupos y comunidades con quienes realizamos investigación o cualquier tipo de trabajo que se precie de ser colaborativo.

- Una etnografía sociopolítica de la educación indígena no puede reducirse al acompañamiento en capacitación de un equipo docente, sino que se ve obligada al análisis estructural y constructivista de prácticas y relaciones que rodean y moldean la escuela (Baronnet, 2009: 45).
- Los intelectuales comprometidos se encuentran ante el deber de criticar los abusos de poder o autoridad cometidos en nombre de la autoridad intelectual, a criticar el uso de la autoridad intelectual como arma política de los dominantes (Bourdieu, 1999).
- Construir alternativas, a partir de lo alternativo para la praxis alternativa
- Restablecer el pensamiento utópico con respaldo científico –no hay muchos caminos–, pero uno de ellos es el reconstruir el pensamiento político crítico (Bourdieu, 1999).
- Formación de equipos –de investigación en relación con los agentes con quienes se quiere colaborar– [o ya se colabora] que creen condiciones sociales para una producción colectiva de utopías realizables (Bourdieu, 1999).

Finalmente, cito a un investigador de la Otra educación, quien señala:

> Una investigación militante permite combinar la crítica social con la acción política de grupos civiles como lo señala Shannon Speed (2006: 85), en el caso de la defensoría indígena de los derechos humanos en Chiapas. Producir conocimiento que es empíricamente sostenible, teóricamente productivo y éticamente viable sirve para descolonizar los procesos de acción científica en vigor hoy. La colaboración directa y estrecha entre el investigador y los actores de su sujeto indagado, se entiende en la antropología social contemporánea, como una condición para descolonizar las aplicaciones teórico-metodológicas de ciencias sociales importadas de un contexto europeo y estadouni-

> dense (Leyva y Speed, 2008). Sin embargo, queda pendiente el reto imprescindible de formar investigadores encargados por sus comunidades (indígenas o no) de origen para desarrollar proyectos propios cuyos resultados pueden ser de suma utilidad para las mismas. Además persiste la urgencia de plantear conjuntamente proyectos de pesquisa que consideren los problemas económicos, educativos, sanitarios y ambientales, con la participación activa de las comunidades en el diseño, la realización y la evaluación de los mismos (Baronnet, 2009: 49-50).

E ahí pues, nuestras tareas en los tiempos que siguen.

Bibliografía

Baronnet, Bruno (2009). "Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México". Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. El Colegio de México, A. C., México.

Benavides Guevara, María Gloria (2003). "Alternancia y conflicto lingüístico en un espacio escolar de los Altos de Chiapas". Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores Antropología Social, México.

Bourdieu Pierre (1997) "Contra el fatalismo económico", en *RADAR libros*, Suplemento cultural del Diario Argentino, Argentina.

Gómez Lara, Horacio (2009). "Culturas e Identidades en las Sociedades Contemporáneas. Tesis: Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas". Tesis de doctorado en antropología social, Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Antropología Social, Universidad de Sevilla, Programa de doctorado: Culturas e Identidades en las Sociedades Contemporáneas, Sevilla, España.

Gutiérrez Narváez, Raúl de Jesús (2005). "Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos". Tesis de maestría en antropología social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Núñez, Patiño Kathia (2005). "Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma". Tesis de maestría en antropología social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Ramírez Poloche, Nancy (2008). "Niños en comunidades bilingües: etnografía en comunidades mayas Chiapas México". Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona, Facultad de Geografía e Historia, Programa de doctorado: Antropología Social y Cultural.

PROBLEMAS COTIDIANOS Y LENGUAJE MATEMÁTICO
Oportunidad de diálogo en las matemáticas escolares

Julio Cuevas Romo

Introducción

Aunque las investigaciones en el ámbito de la matemática educativa en las últimas tres décadas han dejado anacrónicas las afirmaciones que ubicaban a las matemáticas como una ciencia totalmente objetiva, racional y aplicable de forma homogénea a cualquier contexto, existen aún posturas resistentes a esto de muchos profesores, sobre todo los formados en las llamadas Ciencias Básicas, la Ingeniería o la Informática. Las matemáticas como cualquier actividad humana, están atravesadas por condiciones socio-históricas y culturales específicas, dependiendo del ámbito en que se desarrollen. En este aporte, me remito a ubicar a las matemáticas como producción cultural, y como cualquier otra producción cultural, se encuentra en permanente re-significación y no son la excepción.

A partir de esta postura de unas matemáticas contextualizadas en el ámbito cultural, presentaré algunos ejemplos de una propuesta metodológica aplicable a las aulas de la educación formal, propuesta que intenta alejarse de los enfoques de enseñanza de erudito-aprendiz, buscando un diálogo más horizontal en donde no solo los estudiantes, sino el profesor, pueda enriquecer sus propias construcciones matemáticas.

¿Por qué enfoque se apuesta?

Los enfoques para la enseñanza de las matemáticas a través de las décadas en Latinoamérica, no han sido muy distintos a los utilizados en Europa o en los Estados Unidos. En las décadas de los cincuentas o los sesentas, lo que predominaba en los currículos matemáticos de la educación básica eran las operaciones elementales o lo que se consideraba problemas cotidianos (la toma de medidas y las transacciones comerciales). En esta tónica se enseñaba lo que teóricos como Alcalá (2002) refiere a "adiestramiento matemático", una serie de repeticiones mecánicas hasta dominar los pasos algorítmicos de ciertas operaciones, algo que

a sesenta años de su planteamiento sigue sucediendo en muchas de nuestras aulas en México.

En las décadas de los setentas y ochentas, la enseñanza (también la matemática) se ubicó ligada ya no al ámbito del adiestramiento y domino de ciertas técnicas sino de la mano de los ámbitos políticos y psicopedagógicos. Con el auge tecnológico, más allá del dominio repetitivo de algoritmos se intentó fomentar el razonamiento lógico y un aprendizaje que posibilitara la formación de científicos.

En los noventas, tras el auge de la educación intercultural y el paradigma del constructivismo social como el dominante en el ámbito pedagógico, se señaló con reservas y fuertes críticas las dos tendencias anteriores. Por una parte se aludía que las matemáticas mecanicistas limitaban el pensamiento complejo, mientras que una formación en extremo abstracta destinada a formar científicos, no tenía sentido en una alfabetización para el grueso de la población, donde sólo una pequeña parte se dedicaría formalmente a la ciencia. Autores como Ernest (2000), afirman que parte del problema de estas posturas en polos opuestos, es que no se distinguía entre las matemáticas como disciplina (las de los matemáticos) de las matemáticas escolares (la alfabetización mínima matemática). Es en esta perspectiva donde se enfatiza la necesidad de una enseñanza matemática situada y donde surgen líneas de trabajo como las matemáticas interculturales o las etnomatemáticas.

Sin identificar la propuesta metodológica de análisis que aquí se plantea con la educación intercultural o la etnomatemática, si se consideran algunos de estos planteamientos para su diseño. Entre los factores pertenecientes a estas perspectivas se retoma la necesidad de indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes de acuerdo a su contexto socio-cultural, el ubicar la diversidad como elemento de enriquecimiento más que como limitante y asumir que incluso en el aula de matemáticas, lo social antecede lo matemático, como se verá en algunos de los ejemplos.

Además, comparto la visión del constructivismo social respecto a considerar al profesor como un facilitador del aprendizaje, ya que un aporte esencial de la propuesta que aquí esbozo es que precisamente quien funge como facilitador se convierte también en un sujeto que aprende al conocer lo que los estudiantes o cualquiera que participe en el proceso de aprendizaje, pueden aportar.

Problemas cotidianos como detonadores de diálogo

Si pidiéramos a un niño pequeño de preescolar o de los primeros años de educación primaria repartir cierta cantidad de galletas a sus compañeros durante una celebración navideña, difícilmente lo veríamos hacer operaciones formales para saber cuántas galletas debe dar a cada uno de sus compañeros y que el reparto sea equitativo. Probablemente lo veríamos repartir unitariamente las galletas, repitiendo el proceso las veces que fuera necesario hasta quedarse sin ninguna, completando así su tarea.

Al ver estas acciones, los más puristas matemáticos podrían decir que en realidad el niño no está realizando matemáticas ya que no opera con ningún símbolo sino directamente con los objetos, pero para un educador matemático, este podría ser un detonador rumbo al aprendizaje matemático formal.

Un paso siguiente podría ser preguntar en un futuro momento al niño previamente cuántas galletas considera que le tocarán a cada uno de sus compañeros, buscando que realice la verificación. En este tipo de procesos y con un bagaje matemático mayor, el niño puede empezar a operar con símbolos y abstracciones el mismo problema cotidiano, llegando un punto, en el que ya no tendrá que verificar el hecho concreto y podrá confiar en su propio proceso matemático interno, es decir, realizar la división del número de galletas entre el número de compañeros presentes.

Progresivamente se da un alejamiento de lo "real" hacia lo abstracto y la posibilidad de verificarlo empíricamente, pero más adelante debe esperarse que el niño pueda obviar dicha verificación empírica por considerarla innecesaria y se pueda limitar únicamente a la abstracción.

Mientras algunos matemáticos dirán que el niño realiza matemáticas hasta el momento en que utiliza los códigos y símbolos concretos del lenguaje matemático, para el educador matemático existe de modo consciente un acercamiento a los procesos matemáticos desde el primer reto. Es aquí donde quiero ubicar esta propuesta de intervención, que más allá de proponer grandes cambios en los currículos, los temas o las estrategias pedagógicas para la enseñanza matemática, tiene que ver con el *cómo se analizan* ciertos detonadores o problemas comunes.

¿Cómo utilizar problemas comunes para un diálogo matemático más horizontal?

Parto de la idea que el interés principal de este aporte no radica en validar el conocimiento que poseen los estudiantes como "correcto" o "incorrecto", sino en conocer el bagaje socio-cultural que se detona a partir de interactuar con determinados retos matemáticos. Esto se ubica como un primer momento de análisis, donde el profesor también pasa por un proceso de aprendizaje al familiarizarse con la lógica matemática de sus estudiantes en concordancia con su contexto y que muy probablemente el propio docente desconozca.

Los conceptos matemáticos de los cuales se desprenden los instrumentos para detonar el diálogo, se alejan del sentido de concepto como definición enciclopédica y definible en sí mismo. El sentido de concepto "detonador" tiene que ver más como una concepción ejemplificable mediante trabajos prácticos o la resolución de problemas, en otras palabras, crear una definición del concepto a partir de una generalización de datos relacionados (Sánchez, 2000) y por supuesto, su relevancia social.

Es necesario también considerar que quitando la edad preescolar y posiblemente los primeros años de la educación primaria, en los siguientes niveles todos y todas ya hemos recibido contenidos matemáticos escolarizados a nivel informal o formal.

Probablemente y como se ejemplificará en el siguiente apartado, los instrumentos detonadores guarden también similitudes con problemas tradicionales que podemos encontrar en cualquier libro de texto, sin embargo, y es aquí donde considero hacer el mayor énfasis, el modelo de análisis es lo que marca la gran diferencia.

Más allá de la respuesta infalible o la respuesta equivocada, es indispensable voltear la mirada a los procesos, particularmente a la lógica empleada, las estrategias de resolución, los enlaces con la cotidianidad que puedan aparecer y sobre todo la argumentación que sobre los instrumentos detonadores realizan quienes los resuelven.

Por otro lado, aunque no identifico este planteamiento como parte de las propuestas interculturales, la lógica con la que los instrumentos detonadores de diálogo son concebidos, si retoman en ciertos aspectos, la lógica de la enculturación matemática de Bishop (1999), al considerar al menos en cada uno de los ins-

trumentos, dos (o más) actividades universales matemáticas: el diseño, el conteo, la localización, el juego, la medición o las explicaciones.

Desde esta perspectiva, la formación académica preliminar de quienes participan no es trascendental o limitante, sin embargo y como se verá en este breve análisis, es un factor a tomar en cuenta a la hora de que realizan sus procesos de argumentación. Tampoco el nivel de escolarización es un factor que limite su utilidad, aunque en el periodo que se ha implementado he observado que en niveles que abarcan los últimos años de educación básica y todo el nivel medio superior, es de mayor utilidad, antes de los niveles de formación más técnica para el caso de quienes se forman en ciencias básicas.

Instrumentos detonadores de diálogo a partir de conceptos geométricos

Los conceptos base elegidos en este aporte para ejemplificar esta perspectiva metodológica son el de recta, circunferencia y elipse. Una de las razones para abordar conceptos geométricos en matemática situada la encontramos en Gerdes citado por Planas (2006) al mencionar que las formas y figuras tradicionales dadas a los objetos no sólo constituyen conocimiento físico acerca de los materiales que usan, sino también conocimiento matemático, conocimiento acerca de las propiedades y relaciones de círculos, ángulos, rectángulos y por supuesto, el contexto social.

La Geometría es una rama matemática que se ve desde los primeros años de educación primaria, incluso desde el preescolar y lleva continuidad en la secundaria y el bachillerato a diferencia de temas aritméticos que cuentan con un mayor peso en la educación básica o la temas estadísticos y algebraicos cuyo estudio se realiza en los últimos niveles de la educación básica y los primeros de educación media superior, siendo así una de las áreas matemáticas que más años del currículo abarca.

Otra de las razones es la importancia que se da en el diseño a las actividades de *diseñar, localizar y explicar* sugeridas por Bishop. Estas tres actividades son consideradas fundamentales para indagar aspectos vinculados al contexto social cultural de los estudiantes. En este sentido y como se mencionó anteriormente, el diseño y la ubicación están estrechamente ligados a la cuestión espacial y por ende, a la cuestión geométrica.

Por lo anterior, considero que el caso de los instrumentos detonadores geométricos es una manera de conocer más acerca de las matemáticas "ocultas"

en los individuos, que puede contribuir al desarrollo del currículo más cercano a los intereses y valorar el propio conocimiento situado de los estudiantes. La experiencia en específico se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena de la Universidad Autónoma de Chiapas de primer semestre.

Los instrumentos detonadores de diálogo

Aunque los instrumentos que se utilizaron en esta experiencia constan de un banco de nueve problemas, me limito a exponer el primero de ellos para mostrar el potencial de los mismos y las perspectivas que pueden ofrecer en términos de diálogo y de construcción de conocimiento matemático conjunta.

Figura 1. Instrumento 1-a

Primer instrumento (1 a)

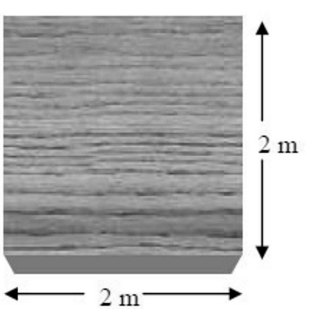
Nombre

¿Cuál mesa es mejor utilizar?

Supongamos que tienes 9 invitados a una comida. Tienes la posibilidad de elegir entre dos mesas distintas para que tus invitados se sienten pero solo puedes utilizar una de las dos.

¿Cuál de estas dos mesas escogerías?

¿Por qué elegirías esa y no la otra?



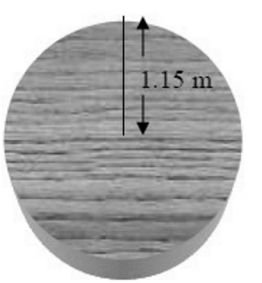


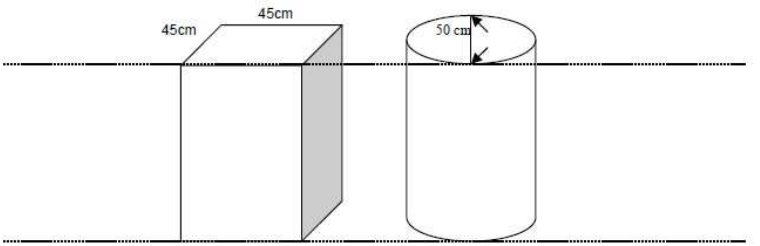
Figura 2. Instrumento 1-b

b) ¿Cuál recipiente es mejor utilizar?

Tienes la oportunidad de ir a recoger al mercado por el mismo precio toda la cantidad de naranjas que puedas cargar en un solo recipiente. Tienes dos recipientes pero solo puedes llevar uno.

¿Cuál de estos dos escogerías?

¿Por qué elegirías ese y no el otro?



En lo que se refiere a este primer detonador, la resolución del problema planteado no requiere (necesariamente) de operaciones matemáticas concretas. Llegar a una respuesta final es prácticamente un hecho, pues ambos problemas implican una elección de dos posibilidades.

No existe una respuesta "correcta" en este caso, la respuesta correcta depende de los argumentos que el estudiante exponga sobre su elección. Los conceptos relacionados en estos dos problemas son la circunferencia y las líneas rectas por medio de un cuadrado, en donde tanto circunferencia como las rectas se manejan en dos y tres dimensiones (los conceptos de recta y circunferencia no son mencionados explícitamente). Las actividades que propone Bishop inducidas en este instrumento son la de localizar, explicar, contar y medir.

Se procuró en ambos casos, partir de situaciones que, como la mayor parte de las que se presentan en la cotidianidad, permitan varias respuestas y distintos caminos de solución, situaciones a las que puede llamarse "abiertas".

Procesos de resolución de los estudiantes

En este apartado se muestran de manera selectiva, algunas de las respuestas y los procesos de los estudiantes a los problemas detonadores presentados. Poste-

riormente se realiza un análisis obtenido de algunas de las categorías de análisis mencionadas anteriormente (concepciones y lógicas de resolución, vinculación al contexto y argumentaciones).

Figura 3. Ejemplos de respuestas y procesos al instrumento detonador 1-a.

Figura 3-a

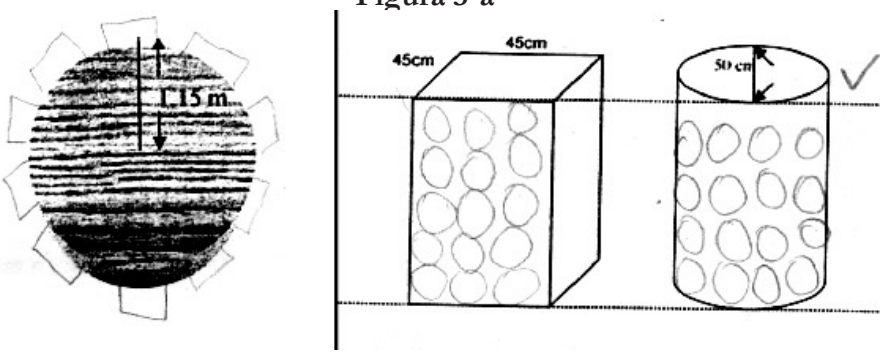


Figura 3-b

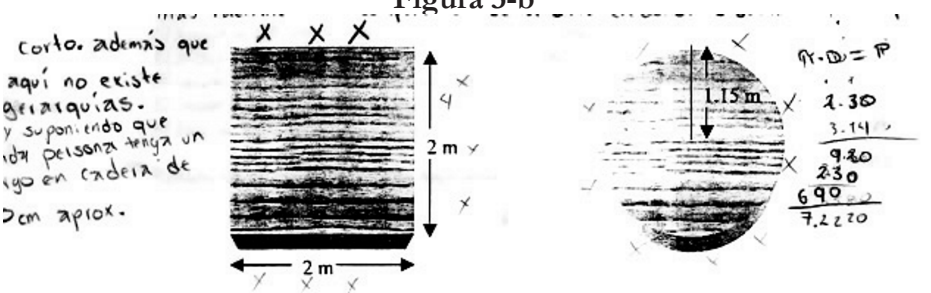


Figura 3-c

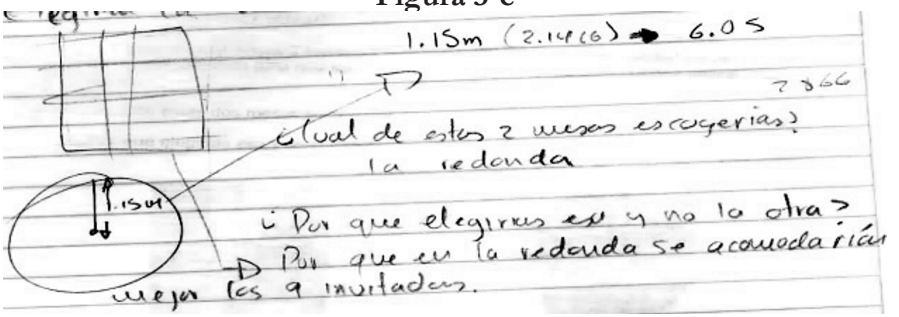


Figura 3-d

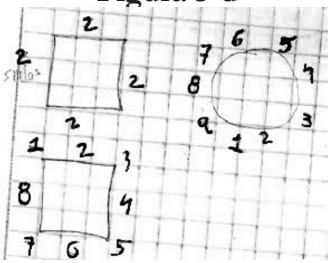
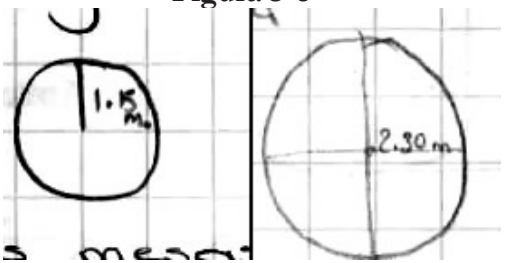


Figura 3-e



Desde la parte más tradicional de la enseñanza matemática, es muy probable que la mayoría de los docentes identificados con la noción de matemáticas puras, del "correcto-incorrecto" o en términos de evaluación con pruebas estandarizadas, la mayor parte de los procesos aquí mostrados serían calificados como erróneos ya que ninguno efectúa cálculos de área precisos. Aún quienes recuerdan las fórmulas de área tienen "errores" que podrían considerarse básicos como ubicar el número con valor de 2.1416 *(figura 3-c*) o bien, realizar operaciones correctas como el cálculo del diámetro y perímetro de la circunferencia (*figura 3-b*) para después desecharlas y dar un argumento más adecuado a la situación social hipotética.

Cabe señalar que la pregunta en el detonador nunca fue "calcular el área de las siguientes figuras" o "obtén el perímetro de estas figuras", para poder elegir una opción. La pregunta se centra precisamente en hacer una elección de acuerdo al bagaje y la lógica de quien resuelve. En este sentido, aunque nos enfrentamos a gran variedad de procesos y bagajes previos, la potencialidad se remite precisamente a conocer todo este bagaje.

Evidentemente hay claras referencias a las fórmulas y algoritmos matemáticos formales, al número , a la comparación entre áreas y perímetros, a dividir o distribuir proporcionalmente (*figuras 3-a, 3-b y 3-d*). En la mayoría de los casos, estos intentos algorítmicos quedaron segregados a la hora de dar sus verdaderas razones para elegir una mesa o la otra. Un ejemplo concreto de esta situación es la que se presenta en la *figura 3-b* ya que pese a hacer planteamientos de cálculos de diámetro, esto queda en un plano secundaria pues el argumento para la elección de la mesa redonda es que "no existirían jerarquías" a la hora de sentar a los invitados. Algo muy similar sucede con el caso de la *figura 3-c*. En ambos casos, antes de los algoritmos, antecede una cuestión social de respeto a los nueve hipotéticos invitados.

Algo similar fueron los resultados del instrumento 1-b, la mayoría intentó realizar operaciones concretas evidentemente aprendidas en los años de educación básica (cálculos de volumen principalmente), sin embargo a la hora de hacer la elección, se encontraron argumentos como la facilidad de cargar un recipiente u otro, la existencia de un recipiente muy común (el cilíndrico) y que nunca se había visto un recipiente como el rectangular.

Reflexiones y perspectivas

No es el caso aquí extenderme en un minucioso análisis de los nueve instrumentos que fueron aplicados en esta experiencia, el objetivo es presentar un estilo metodológico de análisis que puede ayudar a construir conocimiento matemático entre estudiantes y profesores de un modo más horizontal y partiendo de lo que unos y otros sabemos. Evidentemente muchos críticos y defensores de la objetividad dirán que un ejercicio de este tipo puede resultar de poco provecho cuando estamos sometidos a un sin número de pruebas estandarizadas en donde somos medidos en función de respuestas correctas y que este tipo de pruebas están muy lejos de considerar el contexto o el bagaje social-matemático con el que cuenta cada quien.

Sin embargo, aún en este caso, considero que el conocer lo que cada persona tiene que aportar sobre cada situación matemática puede tomarse de dos maneras. La primera sería desacreditar este tipo de aportes y centrarse en lo que los y las estudiantes "deben" saber para ser evaluados en términos de correcto-incorrecto, buscando el dominio algorítmico y los códigos formales matemáticos como el objetivo central, por lo tanto considerar estos bagajes socio-culturales como elementos a superar en pro de la objetividad. Por el otro lado y sin ser ingenuos de que todo proceso es valioso per se, o considerar que cualquier respuesta es válida por "respeto" a quien la emite, considero que es imprescindible dar valor al proceso y al aporte personal como punto de partida para poder construir un verdadero conocimiento matemático situado.

No se trata por supuesto de invertir la jerarquía de poder en el aula y dar el conocimiento válido al estudiante y presentar al docente como el que tiene que adaptarse, sino cambiar la relación entre ambos, siendo ambos quienes enseñan y quienes aprenden en cierta forma. Es tarea del docente por supuesto, decidir qué

hacer con el conocimiento que emerge a partir de este tipo de abordajes, en otras palabras, una oportunidad de diálogo, en este caso matemático.

Bibliografía

Alcalá, Manuel (2002). *La construcción del lenguaje matemático*, Graó, Barcelona.

Bishop, Alan (1999). *Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural*, Paidós, Barcelona.

Ernest,P (2000). *Los valores y la imagen de las matemáticas: una perspectiva filosófica*, Uno

Juliano, Dolores (1993), *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Eudema, S. A, Madrid.

Planas, N y Burgos (2005). *La participación en el aula de Matemáticas* en Goñi, Jesús (2006), *Matemáticas e interculturalidad*, Graó, Barcelona.

Sánchez, Juan C (2000). *La enseñanza de la Matemática. Fundamentos Teóricos y Bases Psicopedagógicas*, CSS, Madrid.

HORIZONTALIDAD, DIÁLOGO Y RECIPROCIDAD EN LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Kathia Núñez Patiño y Cecilia Alba Villalobos

Los aportes que aquí compartimos se desprenden del extraordinario trabajo de síntesis que realizó la Dra. María del Carmen de la Peza, como parte de los trabajos del Seminario Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural, actividad, que desde nuestro punto de vista, ya es un paso importante de los retos y perspectivas planteados en su relatoría, pues nos ofrece una continuidad, más allá del Seminario, para reflexionar desde distintas voces que se recuperan para volver a construir ideas que puedan fortalecer nuestro aprendizaje de la realidad, que nos interpela para explicitar nuestros posicionamientos frente a ella y para establecer un compromiso de diálogo con los saberes y la reflexión de los actores con los que compartimos la experiencia de investigar, no tanto para buscar la verdad, sino, en el sentido de Aníbal Quijano (2000), de derribar mitos en los que se sustenta la colonialidad del poder.

En este marco, para reflexionar y desde la ponencia presentada, nos situamos en los planteamientos que Carmen de la Peza abre: ¿en qué se distingue la relación pedagógica de la relación entre escuela y padres de familia, entre escuela y comunidad, entre escuela y estado? ¿Cuál es el lugar de la escuela en el proceso civilizatorio?, ¿cómo contestarlo, sustraerse a él, resistirlo? ¿Cómo actuar políticamente en los intersticios del poder estatal?

La distinción de la relación pedagógica entre escuela y padres de familia, es sin dunda compleja, debido a las funciones sociales que cada uno de estos espacios tiene como parte de los procesos de socialización infantil, que reproducen las principales relaciones de poder en que se estructuran las sociedades y que, en la medida en que las condiciones estructurantes de las familias en concreto (de clase o de etnia), lo que Giddens (1991) denomina la contextualidad de la acción como factor estructurante de la vida social, del lenguaje y de la conciencia común, se visibilizan y reflexionan, se abren espacios para la agencia y los cambios sociales.

Esta función reproductora y de cambio en los ámbitos domésticos y escolares, es compleja y necesaria de analizar, pero lo que deseamos compartir, desde nuestra experiencia de investigación de los procesos de socialización y aprendizaje infantil, es la importancia de los contextos socioculturales para el aprendizaje es-

colar y a partir de los aportes de Barbara Rogoff (1993) quien cuestiona la visión unidireccional de los enfoques psicopedagógicos occidentales sobre el aprendizaje y propone una mirada hacia las condiciones socioculturales como contextos útiles para entender el aprendizaje desde sus contextos culturales, con la finalidad de integrar las formas de aprendizaje que se expresan en las relaciones cotidianas de los niños con otros agentes de socialización, en el aula escolar.

La base de nuestro análisis se funda en ofrecer otra mirada para el aprendizaje escolar, donde la escuela impone una determinada estructura para aprender, a la que no todos los niños pueden adaptarse, propiciando procesos ocultos de selección para la reproducción de la estructura de poder y los espacios de una relativa autonomía, fuera de la estructura social, señala Bourdieu (1998), se cierran, obstaculizando la ficticia promesa de movilidad social.

Concebir la participación de los sujetos en la socialización, desde una perspectiva contextual como lo propone Rogoff (1993) a través de su concepto de participación guiada, permite explorar las formas en las que se desarrollan los procesos de estructuración en la socialización, partiendo de las prácticas cotidianas en las que se produce el aprendizaje. Todo ello con el objetivo de conocer las formas en que el aprendizaje se estructura cotidianamente en las actividades dentro de la organización social y cómo el aprendizaje se manifiesta o reprime en las prácticas escolares cotidianas.

Estos planteamientos arrojan nuevas perspectivas para abordar el estudio de la educación y en particular de los modelos de educación intercultural, ya que se pone énfasis en el hecho de que las formas culturales en las que se aprende en casa puedan ser integradas en la escuela con la finalidad de dar continuidad al aprendizaje con el proceso de socialización familiar.

Entender las diferencias entre cómo se aprende en casa y cómo se aprende en la escuela, nos enfrenta al reto de cómo construir los puentes de continuidad entre estos dos espacios, y transformar las prácticas educativas escolares que permitan expresar la diversidad de intereses que los niños puedan esperar de la educación formal, desde su propia voz y en sus contextos culturales específicos.

Esta preocupación se vincula de manera contundente con la reflexión acerca de la relación entre escuela y comunidad, donde a las ideas de Rogoff se une el enfoque de prácticas culturales de Mariëtte de Hann (1999), que pone el énfasis en la conceptualización de las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje. Para esto realiza una revisión de temas pendientes por discutir sobre los aportes

de Vigotsky a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Estos temas que señala De Hann (1999: 12-15) ponen la atención en diversos elementos que confluyen dentro de la ZDP; por ejemplo, la definición de la situación y las metas estructurales de la participación de los niños en relación con los adultos; el liderazgo en las actividades; los arreglos implícitos y explícitos en la relación entre el que enseña y el aprendiz; la constricción-estimulación de la estructura en las situaciones de conflicto y estimulación del aprendizaje en sus estructuras; en las formas de enseñanza que desarrollan históricamente nuevas formas de actividad y finalmente, en el aprendizaje situado.

Considerando estos temas en discusión sobre la ZDP, De Haan propone un concepto que ha llamado "creación de situaciones de aprendizaje o de significados que provocan aprendizaje", en el que intenta establecer las relaciones entre el aprendizaje y la cultura, y las diferencias culturales son reconocidas, tomando en cuenta las múltiples actividades del aprendizaje y una visión en la que el aprendizaje toma espacios como una función en todo tipo de actividades culturales.

Estas nociones pueden dirigir el análisis hacia una visión del aprendizaje que liga de manera efectiva ciertos contextos institucionales con ciertos formatos pedagógicos aprovechados por encima de otros y posibilitan considerar el aprendizaje basado en prácticas de otras normas culturales y modos de estructurar u organizar las prácticas de aprendizaje. Estos dos aspectos, dice la autora, pueden ser de utilidad para estudiar con mayor profundidad las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje; asimismo, estos aspectos pueden ser considerados como dilemas del aprendizaje, los cuales tienen que ser resueltos en todas las situaciones de aprendizaje y también de manera diferente en diversas comunidades.

Las múltiples actividades del aprendizaje tienen que ver con el desarrollo del aprendizaje en el medio ambiente y con las disposiciones dentro de las actividades culturales. En cuanto a la segunda idea, en la que el aprendizaje toma espacios como una función en todo tipo de actividades culturales, se relaciona con las situaciones o roles, tratando de responder las siguientes cuestiones: ¿cómo, en diferentes culturas, las actividades son transformadas para aprender o cómo y cuándo son reestructuradas? y ¿cómo diferentes prácticas culturales toman ventaja de la responsabilidad diferencial o del experto para fomentar aprendizaje?

Mariëtte de Haan defiende la idea de que "cada práctica cultural, en principio, crea sus propias formas de aprendizaje y que esas formas de aprender producen el indicio de la práctica cultural de la cual forman parte" (1999: Prefacio).

Es decir, que aprendizaje y cultura son vistos como dos aspectos inseparables del mismo proceso dinámico de desarrollo.

Estas nociones son útiles para poder conocer las múltiples actividades de aprendizaje que se dan entre los niños indígenas y demás agentes de socialización dentro de un contexto de estudio, tomando como punto de partida los diferentes ámbitos de sentido en la socialización infantil en contextos comunitarios como la casa, la milpa, el juego, el arroyo y la escuela, así también la función de ese aprendizaje en las actividades culturales, con la finalidad de establecer cómo estas actividades son transformadas, implícita o explícitamente para generar aprendizaje.

El reconocer la importancia de los contextos culturales para desarrollar modelos educativos pertinentes, donde se valoren estos contextos, nos remite a la relación entre escuela, Estado y su relación con los pueblos originarios, ya que por encima de los modelos educativos, nos encontramos con el proyecto político hegemónico que articula las relaciones de poder en la estructura social, siendo la escuela uno de los principales espacios donde se manifiestan las formas del ejercicio de poder, al imponerse valores y reglas para percibir el mundo de acuerdo a los intereses de la reproducción social (Osorio, 2004), pero también donde se expresan formas de resistencia y transformación, a través de procesos complejos de interacción social estructurada.

Estos aires de cambio que también se pueden sentir en los espacios de la escolarización, a pesar de la fuerte estructura de poder que abre paso al proceso civilizatorio desde una visión hegemónica del mundo, donde en realidad existen diversas, es donde se da nuestra participación como investigadores con ética y compromiso social, en busca de nuevas maneras que nos permitan conocer y comprender esas diversas formas de ver y estar en el mundo para actuar sobre la realidad, con los sujetos de la relación de conocimiento y nos permitan cuestionar y resistir esa visión hegemónica que se presume universal.

Conocer y comprender, no implica necesariamente compartirlos todos o mimetizarse en ellos, sino y sobre todo construir otras relaciones que se nutran de esas visiones que permitan generar autonomía, libertad e igualdad sin anular nuestra existencia desde las múltiples identidades construidas y cambiantes a partir de las diferencias culturales, de género y edad. Se trata, dice Martín Hopenhayn

> de apoyar y promover la diferenciación, entendida doblemente como diversidad cultural, pluralismo en valores y mayor autonomía de los

> sujetos, pero sin que esto se convierta en justificación de la desigualdad […] de redinamizar la igualdad, entendida sobre todo como inclusión de los excluidos, sin que ello conlleve a la homogeneidad cultural, a mayor concentración del poder político o a la uniformidad en los gustos y estilos de vida (2002: 4)

Conocernos, es una forma de resistir y actuar políticamente en lo que Carmen De la Peza llama los intersticios del poder estatal, ya que es este poder el que se niega a conocerlos bajo los discursos de una representatividad que se desquebraja y mantiene en tensión a las democracias actuales. En este sentido, una educación intercultural no sólo tiene que ver con la inclusión de contenidos relativos a las culturas indígenas, sino también con las formas en cómo se aprende y actúa en la cultura; esto nos lleva a plantear la necesidad de una educación intercultural que pueda vincular los conocimientos de la casa con los de la escuela en función de abrir el espacio que las culturas locales demandan para conocer, reflexionar, potencializar y transformar su producción cultural, que permitan las condiciones de participación política de los pueblo desde lo local, regional, nacional y global.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI.

De Haan, Mariëtte (1999). *Learning as Cultural Practice. How Children Learn in a Mazahua Community*, Amsterdam: Netherlands School for Social and Economic Policy Reserch.

Giddens, Anthony (1991). "El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura". En Giddens, Anthony, Jonathan Turner, *et. al.*, *La Teoría Social Hoy.* (pp. 254-289). Madrid: Alianza Editorial.

Hopenhayn, Martín (2002). "El reto de las identidades y la multiculturalidad" en Pensariberoamerica Num. 0. Obtenido en Abril 25 de 2010 de http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a01.htm, el 20 de abril de 2010

Osorio, Jaime (2004). *El Estado en el centro de la mundialización. La sociedad civil y el asunto del poder.* México: FCE

Quijano, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Obtenido en Octubre 20 de 2006 de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf

Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona: Paidós.

CONSTELACIONES DE SABERES: TERRITORIOS DE HORIZONTALIDAD

Agustín Ávila Romero

Una constelación es un conjunto de estrellas que mediante trazos imaginarios, forman un dibujo que evoca determinada figura (Real Academia Española, 2006). Los saberes se nos presentan así como constelaciones, cuando miramos el cielo y unimos de forma imaginaria las estrellas para formar una figura a la que denominamos osa mayor o menor, los saberes que encontramos en las diferentes culturas nos muestran que uniéndolos encontramos un mundo mucho más rico y diverso. En esas constelaciones de saberes hay otra forma de mirar la economía, la sociedad, la cultura, la historia y, por tanto, el futuro. En cada trazo imaginario que se construye en los saberes de los pueblos se conjuga la historia del pasado, el modelo alternativo del presente y las grandes posibilidades de un futuro muy distinto al del actual modelo civilizatorio.

Como constelaciones nos invitan a unir diferentes estrellas para formar diversas ideas de sociedades, rompemos así la idea de sociedades productoras de culturas homogéneas o estáticas, más allá de la esencia paralizada, las constelaciones de los saberes de los pueblos nos invitan a recoger la diversidad cultural del mundo que geo-grafiamos y significamos desde nuestras subjetividades y nuestros cuerpos, y a interpretarla y a construir nuevos caminos para la emancipación.

Los saberes nos hablan de la vida cotidiana, los espacios íntimos, la relación con lo sagrado y lo profano, lo ambiental y el territorio, la historia y el presente; son trazos imaginarios que debemos unir para darnos cuenta de cómo detrás de ellos hay una saber del mundo que nos muestra que podemos mirar nuestras vidas mas allá de lo simplemente establecido.

En las constelaciones de saberes de los pueblos encontramos referencias a la democracia directa comunitaria que camina y se ejerce, contrapuesta al modelo representativo liberal, nos muestra las posibilidades de construir nuevas constelaciones de poder, nos llama a mirar como en ese saber democrático y organizativo hay un mandar obedeciendo que obedece a la mayoría y no una democracia formal que gobierna para la plutocracia y la oligarquía.

En otra constelación de saberes, encontramos cómo los sujetos sociales construyen una economía moral, centrada en la vida y no solamente en la acu-

mulación de bienes materiales, en esos saberes de la otra economía, la salud, la alimentación, la educación, son más importantes que la simple acumulación monetaria o material. Los paradigmas científicos y técnicos se encuentran ligados a la defensa de la vida y del bien común, al beneficio social y no a la lógica de ganancia; al trabajo solidario y no al despojo y a la explotación.

Encontramos en la constelación de saberes de los pueblos prácticas emancipatorias desde abajo que muestran la construcción de nuevas culturas del trabajo y de apropiación del excedente, con valores y normas alternativos anclados en la regulación social autogestionada de la educación, la salud, la seguridad, la comunicación y la producción. Trascendemos así la regulación social que impone el capital y el dominio estatal, a través de la mirada de las constelaciones podemos darnos cuenta como los movimientos sociales construyen espacialidades alternativas de contrapoder, de autoregulación social y por tanto nuevos caminos para la emancipación económica, política y social.

Este enfoque de las constelaciones de saber nos convoca a construir una epistemología de la visión (Santos, 2008), a hacer visible lo que existe en la realidad pero que el pensamiento etnocentrista europeo deslegitima u oculta para hegemonizar las mentes, los cuerpos, la forma de hacer ciencia y el devenir de la transformación social. Mostraremos así, cómo los movimientos sociales –el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional, las autonomías indígenas de Oaxaca y Guerrero, la resistencia popular contra los fraudes electorales–, van más allá del pensamiento abismal liberal del Norte y construyen mediante sus prácticas y alianzas nuevos modos de vida, de regulación social, de alteridad frente a este capitalismo del siglo XXI.

En esos proyectos de creación y producción colectivos encontraremos ensayos, experimentos de gestión de la vida humana que desbordan la forma social capital y la forma social estado. Son actividades prácticas de cooperación, de autoregulación colectiva y trabajo útil que impugnan la propiedad y el monopolio del diseño, gestión, ejecución, implementación y readecuación de las necesidades y emprendimientos colectivos, que reordenan la división del trabajo, dispersan y socializan los conocimientos y saberes y tratan de superar la división entre quienes piensan y quienes ejecutan.

En esas constelaciones de saberes encontraremos otras geografías que nos enseñan que frente a un mundo globalizado, los lugares muestran cómo existen principios claves, como el de la reciprocidad, la complementariedad, la búsque-

da del bien común, del buen vivir. Donde el bienestar colectivo y la gestión de la propiedad común se hacen con un sentido diferente al del capital. Frente a la lógica del despojo, la desterritorialización, la subsunción territorial del capital y la privatización de la naturaleza, la constelación de saberes de los pueblos muestra una defensa del territorio, una diversidad de las herencias bioculturales que se reproducen, recrean, se actualizan pero perviven en el imaginario colectivo y en la creación de diferentes comunidades de cultura, nos enseñan territorios plurales, múltiples territorialidades por donde se aprecia el apego a la naturaleza, la oposición a considerarla una mercancía más del sistema capitalista y valorarla como fuente de vida, de cultura, de procesos de ecología cultural distintos a los hegemónicos y establecidos.

Parte fundamental de este enfoque es que esos saberes los encontraremos sobre un territorio que se adjetiva, se simboliza, se sacraliza y se vuelve profano. Los sujetos colectivos escriben las diferentes constelaciones de saberes en el ejercicio de sus territorialidades, entonces no hay saberes sin territorio y ello hace posible que existan diferentes territorios del saber.

La lengua, la gastronomía, los ritos, las fiestas, la apropiación de la naturaleza, entre otros, se hacen posibles en un espacio: la constelación de saberes se nos muestra sobre un territorio y la existencia de múltiples territorios hace posible los diferentes saberes. Es aquí donde estaríamos rompiendo el egocentrismo territorial y el etnocentrismo europeo que se nos presenta como universal. El diálogo de saberes en condiciones de simetría e igualdad hace posible que los trazos imaginarios que son las constelaciones muestren la riqueza del mundo más allá del pensamiento lineal o abismal.

Es posible observar la riqueza del mundo si cuestionamos los criterios de verdad con los que se presenta el pensamiento científico-occidental, convirtiendo desde su lógica a los otros saberes en menores: el saber popular se convirtió en un no saber: folklore; la religión perdió su reino; el arte pasó a ser accesorio, entretenimiento; la filosofía, poco a poco fue desplazada y hasta la política, para los griegos la más sublime de las artes, pasó a ser sustituida por una especie de saber competente, una mera administración de las cosas, dejando de ser el locus por excelencia donde todos los discursos estaban invitados a traer su verdad. Con el tecnocentrismo se trata de apartar a otros protagonistas posibles, y así otras verdades quedaron impedidas de presentarse como ciudadanas en la polis (Porto Gonçalvez, 2008).

Frente a esta lógica de exclusión, ubicar las constelaciones nos permite ubicar el saber presente que dialoga con el lugar, que no se impone desde afuera, desde una perspectiva hegemónica y de dominación. Es una crítica a la modernidad-colonial y su monólogo de saber, al etnocentrismo europeo, al desarrollo y al capitalismo y es, sobre todo, un rescate de la voz de los subalternos y de sus alteridades.

En el proceso de visualización de la constelación de saberes existe además un proceso democrático de gestión del conocimiento; no solamente es mirar con humildad por diferentes rancherías, comunidades, ciudades, sino es darnos cuenta que camina un saber que no se valida exclusivamente en los centros académicos sino que existe en el otro. La otredad se nos presenta entonces como sujetos epistémicos, significa darse cuenta que en el diálogo intercultural de saberes es posible la transformación social del mundo actual. Es encontrar el camino de unión en la construcción de procesos alternativos porque la ubicación de las posibilidades de las constelaciones nos permite construir procesos de educación popular, donde los participantes cuestionan el dominio del capital y sus formas de regulación social.

Como proceso, la recuperación de los saberes consiste en utilizar la elaboración colectiva de mapas para poder comprender lo que ha ocurrido y ocurre en un territorio determinado, como una manera de alejarse de sí mismo para poder mirarse y comenzar procesos de cambio (para la elaboración colectiva de los mapas los participantes consiguen un pedazo de papel o un lugar donde dibujar y algunas indicaciones de cómo mejorar el trabajo en grupo sobre el mapa).

Hay varios tipos de mapas: el mapa económico –ecológico (delimitación de parcelas, producción, zonas de caza, de pesca, de monte o bosque, etc.); el mapa administrativo– infraestructural (delimitación del territorio y sus divisiones político-administrativas, internas, ubicación de viviendas, relación de personas que la habitan, ubicación de redes de servicios públicos, escuelas, puestos de salud, etc.); mapa de red de relaciones (gráfico-diagrama que refiere a las redes que tejen las personas de un territorio hacia el interior o exterior de ellas, por ejemplo sitios de venta de productos, sitios de prácticas culturales, sitios míticos, etc.); mapa de conflictos (a partir de las relaciones de la población con la naturaleza, el Estado y el capital). Además, se trabajan mapas de presente o imagen actual, pasado o memoria histórica y futuro deseado.

En términos prácticos, el ejercicio de elaborar mapas no es otra cosa que dibujar la realidad empezando por lo más simple para, poco a poco, ir creando un campo estructurado de relaciones que posibilita la traducción, a un mismo lenguaje, de todas las distintas versiones de la realidad que empiezan a ser subjetivamente compartidas.

El ejercicio de realización de mapas con las comunidades permite el reconocimiento territorial, y con éste una visión temporal y espacial de las relaciones sociales que se tejen de tal manera que generen, en los participantes, la posibilidad de actuar con un mejor conocimiento sobre su realidad, estableciendo una relación entre la construcción del conocimiento y la acción social.

Son los sentidos los que palpan y tocan la tierra, las plantas, los fertilizantes en la recreación de los saberes. Son éstos los que nos ponen en contacto con el mundo sin que exista necesariamente una racionalidad que guíe paso a paso y de manera procesal lo aprendido. Siendo un proceso sensorial se va haciendo de acuerdo a cómo los sentidos van palpando, tocando las cosas.

La memoria es el locus que guarda lo aprendido y sirve para recrear los saberes en circunstancias particulares. Pero la memoria es sólo indicativa de lo que hay que hacer frente a una circunstancia ya que en un medio de gran variabilidad como lo rural, no hay lugar para el almacenamiento de conocimientos sino recuerdos de saberes que están por su misma naturaleza en constante re-creación. Se concede a la memoria el valor de una seña, entre otras, pues en un medio vivo de alta variabilidad no hay lugar a repeticiones, a reproducciones de lo aprendido sino a recreaciones. Por otro lado, como todo está en constante recreación existe siempre lo inusitado, percibido no como algo excepcional sino como esperable, como lo corriente. Lo que se hace depende de la conversación cariñosa que cuerpo y naturaleza mantengan en ese momento. La sabiduría campesina parece, en este sentido, anidar en todo el cuerpo y no es tanto un conocimiento racional sino de afecto y cariño para la conversación y crianza con los demás.

En este tipo de comunidades no es evidente una jerarquía en la cual el hombre decide lo que hay que hacer sobre la naturaleza. Lo que se hace depende del diálogo entre comunidades humanas, el ciclo climático y lo que dicen sus deidades. Uno puede recordar cómo regó un terreno la campaña pasada, o cómo se hizo una dosificación, pero la forma y las dimensiones que tome el riego en esta campaña agrícola dependerá de la conversación que se haga con el clima. Es el

clima, según los campesinos, lo que orienta lo que se va a hacer. Esto hace que no haya lugar a la repetición de patrones técnicos en las innovaciones.

Si en la acción intervienen no sólo los humanos sino también la naturaleza, no se puede hablar de conocimiento, dado que por definición termina en la acción del hombre sobre la naturaleza. Esto es justamente la cultura y es el signo de la diferencia de hombre y naturaleza en la modernidad. Aquí tiene más sentido hablar de conversación y de crianza recíprocas ya que el hombre cría a la naturaleza al tiempo que es criado por ella.

De este modo la conducta innovativa y recreativa es la manera corriente que tienen los campesinos de hacer las cosas. A pesar de la aparente "inamovilidad" que ojos extraños puedan ver en la agricultura campesina, es notoria una constante recreación. Esto es justamente lo que propicia la heterogeneidad, pues no sólo se recrea lo propio sino que se cría lo extraño. Esto se debe en parte a la diversidad ecológica que en cortas superficies nos brinda una variedad de suelos, microclimas y plantas, pero también al cultivo, a la crianza de la comunidad humana. Cada campesino tiene su modo de criar. Una misma planta es criada de una manera diferente en un lugar que en otro. En este sentido los campesinos no reproducen un saber sino - como dijimos- lo re-crean acomodándolo a sus particulares circunstancias.

En el abordaje teórico de los saberes se asume que los mismos -como procesos y productos de la creación humana- se encuentran insertos en la cultura de los pueblos. Por lo tanto, a fin de obtener una visión de los procesos dentro de los cuales se forma el saber, es pertinente caracterizar los rasgos culturales donde se mueve el hombre y la mujer ranchera de la Sierra del Tigre de Jalisco y profundizar las referencias teóricas que permiten comprender la constitución del saber.

En tanto el conocimiento está referido a la identificación de los objetos y la significación de su apariencia, el saber tiene carácter de certeza y de evidencia basado en la esencia de ese conocimiento. Es un conocimiento profundo de las cosas o hechos de la realidad. Para el investigador el saber está conformado simultáneamente por procesos de apropiación y construcción y por productos culturales que se manifiestan en las prácticas discursivas y objetivadas en el lenguaje. Las dos formas de constitución del saber son incorporadas individual y socialmente a través del aprendizaje, que constituye el dispositivo humano para la apropiación, reciclaje, transformación y transmisión de las culturas.

Tal y como expresa Enrique Leff (2000):

> Una nueva política del espacio, del lugar y el ser está siendo construida a partir del sentido del tiempo en las luchas actuales por la identidad, por la autonomía y por el territorio. Es una política del ser lo que subyace al clamor por el reconocimiento de los derechos a la supervivencia, a la diversidad cultural y la calidad de vida de los pueblos; es una política del devenir y la transformación, que valoriza el significado de la utopía como el derecho de cada individuo y cada comunidad para forjar su propio futuro. Los territorios culturales están siendo fertilizados por un tiempo pleno de significados. No es solo la reivindicación de los derechos culturales que incluyen la preservación de los usos y costumbres de sus lenguas autóctonas y sus prácticas tradicionales, sino una política cultural para la reconstrucción de identidades y significados existenciales, para proyectar sus seres colectivos trascendiendo un futuro prefijado y excluyente; es resistencia a la hegemonía homogeneizante y afirmación de la diversificación creativa de la vida, construida desde la heterogénesis cultural-ecológica.

Los saberes se mueven en el mundo de la cotidianidad y dentro de ellos subyacen códigos culturales que se crean y recrean dinámicamente para garantizar el funcionamiento del hombre en lo interno y en sus relaciones contextuales.

La revalorización de los saberes campesinos pasa, necesariamente, por crear marcos compartidos a los fines de desarrollar metodologías adecuadas que permitan reconstruir integralmente la lógica de los procesos del mundo de la vida de los actores sociales. Desde ese marco integrador de saberes se deben propiciar estrategias de formación profesional que abandonen el tratamiento atomizado de la realidad y recuperen la visión holística al interior de la cual operan los campesinos en la vida cotidiana.

La importancia de la recuperación de los saberes locales en las comunidades, ejidos, pueblos y ranchos se inscribe en la disputa por el modelo de desarrollo o de buen vivir que requiere nuestro mundo, es una disputa por la hegemonía entre el pensamiento conservador, cientificista, mecánico y monodiverso y el pensamiento creativo, alternativo, subalterno y constituyente de nuevas realidades

y subjetividades que hagan posible el lema de los zapatistas; construir otro mundo posible.

Es una lucha por el permanecer fugitivo del campesino frente a las lógicas desarraigadoras, excluyentes y perversas del hombre de hierro –al que se refiere Armando Bartra (2007)– que busca el monocultivo ambiental, social, cultural y mental.

Frente a esta lógica de subordinación y de subsunción de la vida campesina a la lógica de reproducción capitalista, la recuperación de los saberes locales recobra los espacios materiales y espirituales desde los cuales se vive y se recrea la naturaleza, se tejen historias, identidades, cosmovisiones, procesos de aprendizajes, defensas de la tierra y de la cultura, la pluralidad de visiones y de los múltiples caminos por los cuales transcurre la vida, los pensamientos y los horizontes de liberación.

Esta *pluriversidad local existente* en comunidades, pueblos, ranchos y ejidos sujetos a contextos glocales permite ubicar el cuestionamiento de la idea de la modernidad como calle de dirección única, concretizando y movilizando la idea y práctica de la pluriversalidad y diversalidad como espacios plurales de diálogo, donde no solo hoy otros mundos son posibles, sino que otros mundos siempre han existido y han sido posibles. Todo un llamado a construir un universal que sea pluriversal, un universal incluyente que avanza en aspectos como la redistribución, el reconocimiento –aún sin conocimiento– y la descolonización.

Parte importante de esa descolonización es la discusión que sobre el concepto de desarrollo se lleva a cabo, ya que transcurrida la primera década del siglo XXI no podemos seguir haciendo uso de conceptos que esconden tras de sí ideas colonizadoras y hegemonizantes. Si hablamos de una necesaria liberación epistémica que rompa con los paradigmas hegemónicos y plantee la necesidad de construir otros conceptos, debemos revisar el término desarrollo como uno de los que peor uso ha tenido a lo largo del siglo XX y XXI.

Bibliografía

Bartra, Armando (2008). *El hombre de hierro. Los límites sociales y naturales del capital.* UACM-UAM-ITACA.

Leff, Enrique (1998). *Ecología y capital, racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable.* Ed. Siglo veintiuno y editores y UNAM. México.

Leff, Enrique (2002). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Ed. PNUMA, Centro de investigaciones interdisciplinarias de ciencias y humanidades y Siglo XXI editores. México.

Leff, Enrique (2000). "Espacio, lugar y tiempo: la reapropiación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental". en Revista *Desenvolvimiento de Mejor Ambiente*, n. 1, p. 57-69. jan ./ jun. 2000. Editora da UFPR.

Leff, Enrique (2004). "Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable". *Revista polis*. Universidad Boliviariana. Santiago de Chile.

Porto-goncalves, Carlos Walter (2008). *La globalización de la naturaleza y La naturaleza de la globalización*. Casa de las Américas; La habana; pp. 399.

Porto-goncalves, Carlos Walter (2009). Del desarrollo a la autonomía: La reinvención de los territorios. en *Memoria* Num. 238, octubre-noviembre. Cemos; Mexico. D.F.; pp. 44-46.

Real Academia Española (Diccionario). 22ª. Edición, Madrid, España. 2001

Santos, Boaventura de Sousa (2008). *Una epistemología del sur*. Ed. Siglo XXI. México.

EL DERECHO A DECIR EL DERECHO
Pluralismo jurídico y horizontalidad

Alejandro Rosillo Martínez

Si algo caracteriza el derecho en la Modernidad, en cuanto objeto de estudio, es su verticalidad. El paradigma del monismo jurídico es imaginariamente representado, bajo la inspiración de Hans Kelsen (1997), como una pirámide, donde las normas se muestran ordenadas jerárquicamente y formando un sistema coherente, cerrado, autorreproductivo y completo. Además, suele afirmar la visión más difundida sobre la comprensión del derecho, dichas normas son –entre otras características– heterónomas, es decir, que son producidas por un sujeto distinto a quien la debe cumplir.

Lo anterior nos lleva a considerar que las "fuentes" del Derecho, esos "lugares" donde se genera lo jurídico, son limitadas. Si bien el derecho es general, tiene pretensiones de universalidad, y bajo la visión moderna del Estado, *todos* los individuos ubicados en un mismo territorio y espacio deben cumplir la misma ley, sólo ciertos órganos estatales pueden producir "Derecho", en función de las reglas que el propio sistema jurídico establezca. La única intervención de los gobernados en su generación, según esta visión, es su participación democrática en la elección de los miembros de los órganos del Estado; a lo más, en algunos modelos políticos más participativos, se encuentra la posibilidad de que el ciudadano vote por la aprobación o no de alguna ley o propuesta (*referéndum* o *plebiscito*) que ya ha sido generada por los órganos del Estado, o exista la figura de la "iniciativa popular" a través de la cual un grupo de gobernados presenta a los órganos del Estado un proyecto de ley. Pero aun con estas figuras participativas, el "Derecho" continua siendo un producto *vertical*.

Dicho contexto explica, en parte, porqué las metodologías de investigación jurídica son eminentemente *verticales*: su objeto de estudio está constituido por *algo* heterónomo, externo y ajeno a los sujetos que se ven afectados por él. Si esto es así, ¿puede pensarse que una metodología horizontal es posible en el ámbito jurídico? Creemos que es viable, si tomamos en cuenta que el modelo vertical responde a un *paradigma monista* del Derecho y que, en cambio, desde cierta concepción de un *paradigma pluralista* pueden abrirse espacios para las metodologías horizontales.

El paradigma moderno del Derecho es monista, es decir, sólo reconoce la existencia de un único sistema jurídico en un territorio y en un tiempo determinado. El estado es quien tiene el monopolio de la producción jurídica y el ejercicio de la violencia legítima. Esta característica es expresión de la "simetría liberal moderna", es decir, que todo el estado es de derecho y todo el derecho es del estado, lo que según Boaventura de Sousa Santos es una de las grandes innovaciones de la modernidad occidental pero también una cuestión muy problemática "no solamente porque desconoce toda la diversidad de derecho no estatales existentes en las sociedades, sino también porque afirma la autonomía del derecho con relación a lo político en el mismo proceso en que hace depender su validez del Estado" (Santos, 2010: 106). Desde nuestra perspectiva, este desconocimiento de la diversidad del derecho no estatal imposibilita la aplicación de metodologías horizontales en la investigación jurídica.

Al iniciar el siglo XXI, el modelo clásico occidental de legalidad positiva, engendrado por fuentes estatales y encajonado en valores del individualismo liberal, vive un profundo agotamiento que afecta a sus propios fundamentos, a su objetivo y a sus fuentes de producción. El colapso de esta legalidad lógica formal, que ha servido para reglamentar y legitimar, como hemos insistido, desde el siglo XVIII los intereses de una tradición jurídica burgués capitalista, propicia el espacio para la discusión acerca de las condiciones de ruptura, así como de las posibilidades de un proyecto emancipador basado no en un idealismo formalistas ni en una rigidez técnica legalista, sino en supuestos que parten de las condiciones históricas actuales y de las prácticas reales (Wolkmer, 2006).

Jesús Antonio de la Torre Rangel realiza una crítica a la función del paradigma del derecho moderno en América Latina, y a su carácter monista. Este paradigma penetró en el subcontinente en el siglo XIX dentro de una sociedad fundamentalmente agraria, cuyo desarrollo urbano e industrial era casi nulo. De ahí que este paradigma repercutió directamente sobre la tenencia de la tierra. Las leyes que regularon la propiedad asumieron las características de igualdad, generalidad y abstracción del derecho moderno, lo que trajo "la privatización de la propiedad agraria y el consecuente despojo tanto de las comunidades de indios como de los pequeños propietarios pobres. Constituyeron la expresión de la aplicación más cruda del derecho moderno y sus postulados" (De la Torre, 2006: 90). En el caso de México, según Gutelman (1975: 32), la introducción de la propiedad privada y del proceso de expropiación desequilibró totalmente el sistema de producción de

la economía aldeana. Un gran número de superficies fueron declaradas "baldías", aunque en realidad pertenecían a comunidades indígenas. Pero los pueblos indios no podían prevalecer en sus derechos pues no tenían título jurídico de propiedad, y si éste existía no correspondía con las normas legales. El derecho de los pueblos indígenas no era tal, pues no pertenecía al nuevo estado-nación. Cuestión parecida sucedía con los campesinos pobres que sin título jurídico no podían defenderse, y eran despojados de sus tierras; sólo las grandes haciendas podían hacerse respetar por las compañías deslindadoras.

Ahora bien, los modelos culturales y normativos que justificaron los espacios vitales, la organización social y los criterios científicos de la Modernidad, se han vuelto insatisfactorios y limitados, abriendo un espacio para repensar nuevas normas de referencia y legitimidad. Las características de la normatividad moderna (abstracción, igualdad formal, etc.) han servido a las burguesías para imponer sus intereses y satisfacer sus necesidades o deseos. Lo contrario sucede con otros grupos sociales y la implementación de "nuevos" derechos no contemplados por la legislación y los códigos positivos, o que aunque reconocidos no tienen efectividad práctica, y la mayoría de las veces sólo son logrados o asegurados a través de un proceso de luchas comunitarias y de conflictos colectivos.

La crisis del paradigma moderno jurídico se muestra de manera más aguda en los países periféricos, pues la inadecuación entre derecho y realidad es evidente y se remonta al propio periodo colonial. Por ejemplo, uno de los ámbitos donde en América Latina se ha mostrado con mayor claridad la crisis del paradigma moderno de derecho es en su relación con los pueblos indígenas. La emergencia de las jurisdicciones indígenas, sus normatividades y sus sistemas de cargos, que se encontraban invisibilizadas y hasta eran (son) combatidas por el estado moderno, es parte de la lucha que ha emprendido esta subjetividad emergente.

De ahí que se proponga un nuevo Derecho, que parta de una noción de pluralismo jurídico, capaz de reconocer y dar legitimidad a normas extra e infraestatales. En este contexto, es importante señalar que el pluralismo jurídico es diverso, y para ser emancipador debe superar las matrices colonialistas y capitalistas del paradigma moderno; de lo contrario, puede constituir un proyecto conservador. Así, por ejemplo, Santos (2009: 67) explica cómo los países colonialistas utilizaron el pluralismo jurídico como estrategia de colonización y cómo, referido a final de cuentas al derecho del estado moderno, respondió más a la regulación y opresión de las poblaciones originales que a su liberación.

Hasta el momento hemos afirmado que en países de capitalismo periférico, como son los latinoamericanos, el paradigma moderno de Derecho y Estado ha servido para los intereses de las clases dominantes, y no logra resolver los conflictos colectivos ni satisfacer las demandas de nuevos derechos o garantizar los derechos ya reconocidos a los sujetos excluidos y explotados, los cuales en muchas ocasiones tienen que hacerse valer a través de acciones comunitarias y construyendo movimientos sociales. Ante esta situación, se apuesta por una pluralidad en lo jurídico.

Siendo la pluralidad normativa y cultural uno de los rasgos centrales de la esfera jurídica en América Latina, es fundamental subrayar que, aunque entendido como tendencia y no como fenómeno generalizado, dicho rasgo posee un origen y permanencia históricas que no pueden soslayarse, puesto que su estructura está enmarcada por un conjunto de macro-variables históricas sólo susceptibles de investigación profunda si son acompañadas de un recorrido de sus diversas trayectorias en el tiempo.

La construcción de este referencial, diferente a la reglamentación estatal, implica dar prioridad a las aspiraciones más inmediatas de los sujetos reales, corporales y vivos, representados por ejemplo en los *Nuevos Movimientos Sociales*, desarrollando la articulación de un proyecto cultural desmitificador y emancipatorio. A partir de dicha crisis, Wolkmer afirma la propuesta configurada por un tipo específico de pluralidad jurídica abierta, flexible, participativa y democrática, síntesis de todos los intereses cotidianos, individuales y colectivos. En propias palabras del autor:

> ...la propuesta de un nuevo pluralismo (designado *comunitario-participativo*) configurado a través de un espacio público abierto y compartido democráticamente, privilegiando la participación directa de agentes sociales en la regulación de las instituciones claves de la sociedad, y posibilitando que el proceso histórico se encamine por voluntad y bajo el control de las bases comunitarias. Se reitera en esa tendencia, antes que nada, la propensión segura de ver el Derecho como fenómeno resultante de relaciones sociales y valoraciones deseadas, de comprobar cómo se instaura otra legalidad a partir de la multiplicidad de fuentes normativas no necesariamente estatales, de destacar una legitimidad basada en las "justas" exigencias fundamentales de suje-

> tos y, finalmente, de abordar la institución de la sociedad como una estructura descentralizada, pluralista y participativa (Wolkmer, 2006: 81).

En este contexto, se puede considerar una nueva interpretación de la naturaleza del pluralismo, o sea, su especificidad *no está en negar o minimizar el Derecho estatal, sino en reconocer que éste apenas es una de las muchas formas jurídicas que pueden existir en la sociedad*. De este modo, el pluralismo legal cubre no solamente prácticas independientes y semiautónomas, con relación al poder actual, sino también prácticas normativas oficiales/formales y prácticas no oficiales/informales. La pluralidad envuelve la coexistencia de órdenes jurídicos distintos que definen o no las relaciones entre sí. El pluralismo puede tener como meta prácticas normativas autónomas y auténticas generadas por diferentes fuerzas sociales o manifestaciones legales plurales y complementarias reconocidas, incorporadas o controladas por el estado.

Por otro lado, no se defiende una concepción de pluralismo corporativista medieval ni tampoco el del pluralismo burgués liberal de minorías exclusivistas, discriminadoras y desagregadoras. Tal pluralismo de tradición burguesa, que fue defendido en la primera mitad del siglo XX, es reintroducido como la principal estrategia del nuevo ciclo del capitalismo mundial, involucrando cierta descentralización administrativa, integración de mercados, globalización y acumulación flexible de capital, formación de bloques económicos, políticas de privatización, dirección informal de servicios, regulación social reflexiva y supranacional, etc. (Faria, 2001).

El pluralismo de corte conservador se contrapone radicalmente al pluralismo progresista y democrático que posibilita la horizontalidad. La diferencia entre el primero y el segundo radica fundamentalmente en el hecho de que el pluralismo conservador imposibilita la organización de las masas y enmascara la verdadera participación, mientras que el pluralismo progresista, como estrategia democrática de integración, procura promover y estimular la participación múltiple de los segmentos populares y de los nuevos sujetos colectivos de base.

Del mismo modo se puede diferenciar el antiguo pluralismo (de matriz liberal), de aquél que es afín con las nuevas exigencias históricas. Mientras que el pluralismo liberal era atomístico, consagrando una estructura privada de individuos aislados, movilizados para alcanzar sus intereses económicos exclusivos, el nuevo

pluralismo se caracteriza por ser integrador, que une a los individuos, sujetos y grupos organizados alrededor de necesidades comunes (Wolkmer, 1993).

Se trata de la creación de un pluralismo de "sujetos colectivos", fundado en un nuevo desafío: construir una nueva hegemonía que contemple el equilibrio entre un predominio de la voluntad general, pero sin negar el pluralismo de los intereses particulares.

Por tanto, un proyecto emancipatorio de pluralismo jurídico, que parta de una propuesta de consolidación democrática coherente para América Latina, sólo puede estar basado en una visión no instrumentalista del Derecho, según la cual, las estructuras sociales y sus respectivos actores se encuentran en permanente cambio de influencias y continua reacomodación, haciendo posible la reconstrucción crítica de la esfera jurídica hacia una reordenación de tipo político.

La propuesta del pluralismo como un proyecto de "legalidad alternativa" se refiere, por un lado, a la superación de las modalidades predominantes del pluralismo, identificado con la democracia neoliberal y con las prácticas de desreglamentación social, y por otro lado, la edificación de un proyecto político jurídico resultante del proceso de prácticas sociales insurgentes, motivadas para la satisfacción de las necesidades. De ahí que la cuestión de los *nuevos sujetos sociale*s ocupe un papel central del nuevo paradigma. Ya no se trata del antiguo sujeto privado, abstracto y metafísico, de tradición liberal individualista que, como sujeto cognoscitivo "*a priori*", que posibilitaba la comprensión vertical del Derecho, se adaptaba a las condiciones del objeto dado y a la realidad global establecida. Nuestro enfoque de pluralismo jurídico se centra sobre un sujeto vivo, actuante y libre, que participa, se autodetermina y modifica lo jurídico del proceso histórico social.

La situación de lo "nuevo", en cuanto portador del futuro, no está referida a una totalidad universalista constituida por sujetos soberanos, centralizados y creados *a priori*, sino en el espacio de subjetividades cotidianas compuestas por una pluralidad de sujetos diferentes y heterogéneos. En efecto, tanto el "nuevo" como el "colectivo" no deben ser pensados, señala Wolkmer, en términos de identidades humanas que siempre hayan existido, según el criterio de clase, etnia, sexo, edad, religión o necesidad, "sino en función de la postura que permitió que sujetos inertes, dominados, sumisos y espectadores pasaran a ser sujetos emancipados, participantes y creadores de su propia historia" (2006: 208). De ahí que el sujeto abstracto, individualista y universal de la Modernidad hegemónica que

en América Latina era concretizado por oligarquías, burguesías nacionales, elites empresariales y burocracias militares, es sustituido por

> un tipo de colectividad política constituida tanto por agentes colectivos organizados como por movimientos sociales de naturaleza rural (campesinos sin tierra), urbana (sin techo), étnica (minorías), religiosa (comunidades eclesiales de base), estudiantil, así como por comunidades de mujeres, de barrios, de fábricas, de corporaciones profesionales y demás cuerpos sociales intermedios semiautónomos clasistas e interclasistas (Wolkmer, 2006: 210).

Al caracterizar la noción de sujeto como entidad que implica lo "nuevo" como oposición a lo "establecido" y a lo "oficial", y lo "colectivo" frente a lo "abstracto" e "individual", se privilegia en una pluralidad de sujetos a los movimientos sociales recientes. Los movimientos sociales son en la actualidad, los sujetos de una nueva ciudadanía, revelándose como auténticas fuentes de una nueva legitimidad.

Para articular un pluralismo comunitario también es necesario viabilizar las condiciones para la implementación de una política democrática que dirija, y al mismo tiempo reproduzca, un *espacio comunitario descentralizado y participativo*. Tal propósito no parece ser muy fácil en estructuras sociales con alto grado de inestabilidad sociopolítica, como las latinoamericanas, ya que están contaminadas hasta las raíces por una tradición centralizadora, dependiente y autoritaria. Esto demanda profundas transformaciones en las prácticas, en la cultura y en los valores de modo de vida cotidiana. Más allá de la subversión a nivel de pensamiento, discurso y comportamiento, importa, del mismo modo, reordenar el espacio público individual y colectivo, rescatando formas de acción humana que pasan por las cuestiones de la "comunidad", "políticas democráticas de bases", "participación y control popular", "gestión descentralizada", "poder local o municipal" y "sistemas de consejos". Para esto es importante recuperar el concepto de "comunidad".

Lo importante en el nuevo orden político del espacio público, con el respectivo proceso de consolidación de la democracia participativa de base, es el descubrimiento de una nueva sociedad pluralista marcada por la convivencia de los conflictos y de las diferencias, propiciando otra legalidad apoyada en las nece-

sidades esenciales de los nuevos sujetos colectivos. A la investigación se le impone la obligación, entonces, de conocer y estudiar esta *legalidad otra*, para lo cual las clásicas metodologías verticalistas y dogmáticas del Derecho no funcionan.

La concepción del Derecho se transforma a partir del paradigma de pluralismo jurídico que se ha descrito a través de estas páginas. Al estar estrechamente ligado a las prácticas de regulación y empoderamiento de la comunidad, los modelos verticales del Derecho impiden e imposibilitan el conocimiento de esas prácticas. Por eso, en parte, asumir metodologías horizontales es indispensable desde el nuevo paradigma jurídico propuesto.

Las metodologías horizontales aplicadas al Derecho deben superar los prejuicios clásicos de la dogmática jurídica occidental que a priori establecen criterios para clasificar o rechazar la normatividad no-estatal, colocando un freno a la capacidad de las comunidades de "decir el derecho". Por ejemplo, se tienen que buscar criterios más materiales y horizontales para evaluar la legitimidad de los sistemas normativos, y no las posturas verticalistas de utilizar el paradigma de los derechos humanos en su versión occidental.

Desde una perspectiva horizontal, los derechos humanos parten de un "derecho básico": el derecho a generar derechos. Estos nuevos derechos significan la transformación del sistema, un cambio en las tramas sociales, que posibilita la transferencia de poder con el fin de que las víctimas puedan dejar de serlo y puedan producir, reproducir y desarrollar su vida. Al oponerse estos nuevos derechos al status quo, el sistema reacciona y los considera ilegales; de una u otra forma, existirán argumentos legales –desde el paradigma monista– para criminalizar esa generación de nuevos derechos. En este camino, progresivamente, el sistema vigente comienza a perder legitimidad e irá mostrando cómo la coacción legítima se transforma en violencia (Dussel, 1998: 541).

La novedad que se enfrenta al status quo, debido a la praxis de las víctimas, los pobres y los oprimidos, es combatida por el propio sistema a través de diversos modos. Uno de ellos es mostrar que esa novedad es ilegal, criminal y ajena a un orden que debe respetarse para conservar la paz y, paradójicamente, el disfrute de "los derechos". Desde la praxis de liberación de las víctimas, la creación de "nuevos derechos" no sólo se refiere a los derechos "todavía no sancionados positivamente", sino a la juridificación de la exigencia de subvertir las situaciones de insatisfacción de necesidades provocadas por el sistema. Esto implica el reconocimiento del otro, de su alteridad, y la transformación del sistema. Por eso,

como sucede con frecuencia, existen derechos sancionados positivamente pero que, en los hechos, no significan la satisfacción de las necesidades y, por tanto, se generan víctimas. Entonces el sistema se comporta, por decirlo de alguna manera, de manera hipócrita: predica la positivización de derechos humanos pero en la realidad se verifica su incumplimiento. Pero también muestra cinismo: crea todo un arsenal ideológico para defender su perfección, soslayando e invisibilizando las exigencias de las víctimas.

Esta producción de "nuevos derechos" se ha concretizado, como hemos visto, a través del pluralismo jurídico como proyecto emancipador (Wolkmer, 2006). Un ejemplo de ello es el Sistema de Seguridad, Justicia y Reeducación Comunitaria del estado de Guerrero, mejor conocido como "Policía Comunitaria". Es un sistema paralelo al sistema de seguridad oficial, que surgió en 1995 como resultado de la organización de 28 comunidades mixtecas, nahuas, tlapanecas y mestizas de ocho municipios de las regiones costa chica y montaña. Fue la respuesta de la población ante un clima de inseguridad que no era resulto por las instancias oficiales. Actualmente se encuentran en diez municipios y participan 65 comunidades. Cuenta con aproximadamente 600 policías comunitarios y atiende a 100 mil habitantes.

Este sistema se fundamenta en los "usos y costumbres" de la región, es decir, en términos de pluralismo jurídico, desde su propio sistema jurídico, en unos aspectos semejantes pero en otros opuesto al sistema hegemónico. Así, en 1998, la policía comunitaria decidió dotarse de sus propias autoridades regionales para la procuración e impartición de justicia: la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC).

La experiencia de estos pueblos es un ejemplo de la comprensión compleja y pluricultural de los derechos humanos, y que requiere de metodologías horizontales. La CRAC es un producto de una comunidad de víctimas (sujeto intersubjetivo) que tomando consciencia de su situación negadora de condiciones de vida, se organización para realizar una lucha para transformar la realidad (sujeto práxico) para hacerse de los bienes necesarios para satisfacer las necesidades para producir, reproducir y desarrollar la vida.

La experiencia de la policía comunitaria debe verse como una práctica de pluralismo jurídico emancipador que busca tutelar los derechos humanos de los pobladores, pero desde una visión compleja y pluricultural, y no sólo desde la visión simplificadora y monocultural, además de formalista, de los clásicos dere-

chos humanos generados por la Ilustración occidental. Asumiendo esto, repetimos, podemos considerar que este sistema comunitario de impartición de justicia puede conciliarse con la concepción clásica de derecho penal mínimo occidental (la perspectiva ilustrada de derechos humanos), aunque formalmente sean contradictorios en varios principios. Esto porque la manera en que se resuelven los conflictos por parte de la CRAC atiende al carácter concreto de la situación de que se trate, e igualmente su finalización como reeducación o conciliación tomará en cuenta este elemento.

Así, por ejemplo, habrá principios de limitación formal del derecho penal mínimo que no sean cumplidos en las prácticas de la policía comunitaria de Guerrero. Pero en estos casos, habría que valorar más la materialidad de las circunstancias y las razones de ese actuar, además de sus consecuencias y resultados, tomando en cuenta que la principal finalidad es la satisfacción de las necesidades de las personas y las comunidades para producir, reproducir y desarrollar su vida.

No obstante, desde esta experiencia del pluralismo jurídico, se constata que otros principios del derecho penal mínimo se cumplen de una manera muy satisfactoria. Tal es el caso del principio de la respuesta no contingente, según el cual la ley penal es un acto solemne de respuesta a los problemas sociales más importantes, generales y duraderos en una sociedad. Desde la policía comunitaria, los conflictos se abordan en forma muy cercana a esta perspectiva, de ahí la importancia de la conciliación o la reeducación, pues se considera que la privación de la libertad no es una respuesta adecuada para el bien de la comunidad ni del individuo. El principio de proporcionalidad abstracta también se cumple en esta práctica de pluralismo jurídico, pues la comunidad utiliza el sistema de seguridad para combatir aquellas prácticas que dañan a la comunidad, y las "sanciones" se toman en proporción al daño causado y su reparación.

A partir de ejemplo analizado, podemos señalar que el ejercicio de comparación entre los principios del Derecho penal mínimo y el Sistema de Seguridad, Justicia y Reeducación Comunitaria del estado de Guerrero no debe asumirse como un enjuiciamiento de éste, como si aquéllos consistieran en una instancia crítica, universal, ahistórica y abstracta. Más bien se trata de mostrar una posibilidad de diálogo intercultural y horizontal, teniendo como fundamento una concepción compleja y pluriversal de derechos humanos, y considerando que los sistemas de sanciones desde el derecho (oficial o alternativo) deben ser considerados herramientas de tutela de dichos derechos. Esto nos lleva a valorar otras prácticas

jurídicas que si bien se alejan de los principios formales de una ética ilustrada, materialmente responden a la satisfacción de las necesidades para la producción, reproducción y desarrollo de la vida de individuos y comunidades.

Bibliografía

De la Torre Rangel, Jesús Antonio (2006). *El derecho como arma de liberación en América Latina*, San Luis Potosí-Aguascalientes: UASLP-CENEJUS-CEDH.

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid: Trotta.

Faria, José Eduardo (2001). *Derecho y globalización económica*, Madrid: Trotta.

Gutelman, Michel (1975). *Capitalismo y reforma agraria en México*, México: ERA.

Kelsen, Hans (1997). *Teoría Pura del Derecho*, Trad. Roberto J. Vernengo, México: Porrúa.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*, Madrid-Bogotá: Trotta-ILSA.

Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*, México-Bogotá: Siglo XXI-Universidad de los Andes.

Wolkmer, Antonio Carlos (1993). "El pluralismo jurídico: Elementos para un ordenamiento alternativo" en *Crítica jurídica*, n. 13, UNAM, México, 1993.

Wolkmer, Antonio Carlos (2006). *Pluralismo jurídico. Fundamentos de una nueva cultura del Derecho*, Sevilla: MAD.

Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural, coordinado por Myriam Rebeca Pérez Daniel y Stefano Sartorello, se terminó de imprimir en la ciudad de San Luis Potosí, en los talleres de Printego, durante el mes de diciembre de 2012, con un tiraje de 500 ejemplares.